

**María del Mar Gallego García**

**TESIS DOCTORAL**

**2015**

**Departamento de Teoría e Historia de la Educación  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Málaga**



**TESIS DOCTORAL  
“EVOLUCIÓN DE LOS MÉTODOS  
LECTO-ESCRITORES (1970 - 2013)”**

**María del Mar Gallego García**

**Dirigida por la Dra. D<sup>a</sup> Carmen Sanchidrián Blanco**

**2015**

**Departamento de Teoría e Historia de la Educación  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Málaga**

**TESIS DOCTORAL  
“EVOLUCIÓN DE LOS MÉTODOS LECTO-  
ESCRITORES (1970 – 2013)”**

**María del Mar Gallego García**

**Dirigida por la Dra. D<sup>a</sup> Carmen Sanchidrián Blanco**

**Málaga, 2015**



Publicaciones y  
Divulgación Científica

AUTOR: María del Mar Gallego García

 <http://orcid.org/0000-0001-8226-4752>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización  
pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer  
obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de  
Málaga (RIUMA): [riuma.uma.es](http://riuma.uma.es)



**D<sup>a</sup> Carmen Sanchidrián Blanco**, Catedrática de Universidad del área de Teoría e Historia de la Educación en el Departamento de Teoría e Historia de la educación y MIDE de la Universidad de Málaga, **AUTORIZA:**

La presentación de la tesis doctoral titulada "Evolución de los métodos lecto-escritores (1970-2013)", realizada por Doña **M<sup>a</sup> del Mar GALLEGO GARCÍA** bajo mi inmediata dirección y supervisión, y que presenta para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Málaga.

En Málaga, a 10 de noviembre de 2015

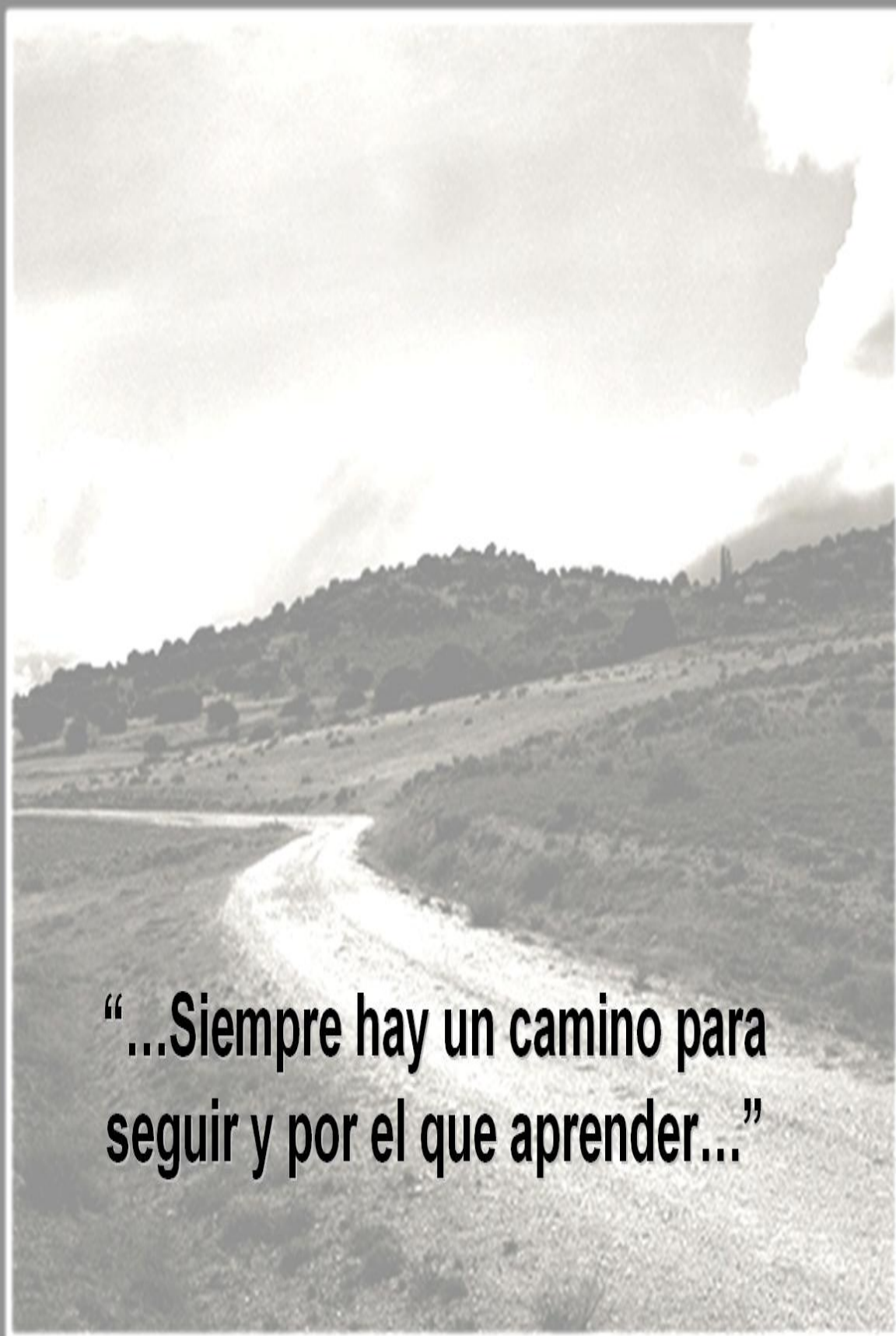


UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

Departamento de Teoría e Historia  
de la Educación y M.I.D.E.



*A mi marido Bernardo, a mis hijas Victoria y Cristina, y a mi familia,  
por su cariño, aliento incansable y entendimiento, así como  
por su ánimo incondicional en todo momento.*



**“...Siempre hay un camino para seguir y por el que aprender...”**

# ÍNDICE GENERAL

	PÁGS.
<b>ÍNDICE GENERAL.....</b>	<b>IV</b>
ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS.....	VI
ÍNDICE DE MAPAS Y FIGURAS.....	VIII
ÍNDICE DE ABREVIATURAS Y SIGLAS.....	XIV
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>16</b>
a. MOTIVACIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	17
b. LÍNEAS GENERALES DE INVESTIGACIÓN.....	23
c. RELEVANCIA DEL TEMA.....	26
d. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	35
e. METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO.....	38
f. SELECCIÓN DE FUENTES.....	43
<b>PRIMERA PARTE</b>	
<b>EL POR QUÉ DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA</b>	
<b>CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES Y BASES TEÓRICAS.....</b>	<b>47</b>
1.1. FACTORES DE ARRANQUE.....	55
1.2. ANTECEDENTES O APROXIMACIÓN HISTÓRICA.....	60
<b>CAPÍTULO 2. LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR.....</b>	<b>96</b>
2.1. MARCO CONCEPTUAL Y LEGISLATIVO.....	102
2.1.1.- Concepto de lectoescritura.....	104
2.1.2.- Marco legislativo en relación a lectura y escritura (1970 – 2013).....	128
2.2. TRATAMIENTO CURRICULAR DE LA LECTOESCRITURA.....	160
2.2.1.- La lectura y la escritura en el currículo. ....	165
2.2.1.1.- El Proyecto Lingüístico de Centro (PLC).....	171
2.2.2.- Impulso de la lectura a través de las bibliotecas escolares.....	178
2.2.3.- Estudios recientes de la comprensión lectora.....	191
2.2.3.1.- Programa PISA.....	196
2.2.3.2.- Estudio PIRLS.....	208
2.2.3.3.- Pruebas de Evaluación de Diagnóstico y ESCALA.....	217
2.3. LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA.....	228
2.3.1.- El papel del sistema cognitivo en la enseñanza de la lectoescritura.....	236
2.3.2.- La percepción en el proceso lector.....	243
2.3.3.- Conciencia fonológica.....	245
2.4. MATERIALES DE LA LECTOESCRITURA Y ACTIVIDADES... ..	248
2.5. FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA EL IMPULSO DE LA LECTURA Y ESCRITURA.....	266

## SEGUNDA PARTE

### EVOLUCIÓN DE LOS MÉTODOS LECTOESCRITORES (1970 – 2013)

<b>CAPÍTULO 3. LOS MÉTODOS LECTOESCRITORES.....</b>	<b>276</b>
3.1. EVOLUCIÓN DE LOS MÉTODOS LECTO-ESCRITORES.....	277
3.2. SELECCIÓN DE MÉTODOS.....	288
3.2.1.- Analítico.....	292
3.2.1.1.- Evolución histórica del método analítico.....	298
3.2.1.2.- Defensores y detractores del método analítico.....	304
3.2.2.- Sintético.....	310
3.2.2.1.- Evolución histórica del método sintético.....	315
3.2.2.2.- Defensores y detractores del método sintético.....	320
3.2.3.- Mixto.....	322
3.2.3.1.- Evolución de la metodología mixta y apoyos.....	324
3.2.4.- Constructivista.....	329
3.2.4.1.- Evolución del constructivismo.....	338
 <b>CAPÍTULO 4. LOS MÉTODOS LECTOESCRITORES: DOS CASOS COMPARATIVOS.....</b>	 <b>346</b>
4.1. METODOLOGÍA TRADICIONAL SINTÉTICA: VICTORIA.....	351
4.1.1.- Desarrollo específico de la metodología.....	360
4.2. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: CRISTINA.....	412
4.2.1.- Desarrollo específico de la metodología.....	422
 <b>CONCLUSIÓN.....</b>	 <b>459</b>
 <b>FUENTES DOCUMENTALES Y BIBLIOGRAFÍA.....</b>	 <b>471</b>
1. BIBLIOGRAFÍA.....	472
1.1. Publicaciones periódicas.....	472
1.2. Libros.....	477
2. LEGISLACION EDUCATIVA.....	491
3. REFERENCIAS ELECTRÓNICAS.....	495
 <b>ANEXOS.....</b>	 <b>497</b>
ANEXO 1. Instrucciones programas educativos.....	498
ANEXO 2. Dossier de PLC.....	510
2.1. Material de referencia para la elaboración de un PLC.....	522
ANEXO 3. Ejemplificación de PLC en CEIP.....	536
ANEXO 4. Programa Lector en IES.....	563
ANEXO 5. Programa formativo de Apoyo a las Bibliotecas Escolares.....	583
ANEXO 6. Imágenes.....	590
6.1. Actividades de clase.....	590
6.2. Cuentos de refuerzo de vocabulario y lectoescritura de números....	598

# ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

## TABLAS

- TABLA 1. Tasas nacionales escolarización por edad y etapas educativas. 2005-06..	84
- TABLA 2. Esperanza de vida escolar a los seis años en las enseñanzas de régimen general por comunidad autónoma. Número medio de años.....	85
- TABLA 3. Estadísticas sobre población según el nivel de educación.....	87
- TABLA 4. Esperanza de vida escolar a los cinco años en países de la Unión Europea por sexo. Número medio de años. 2005.....	88
- TABLA 5. Variación porcentaje población española de 25 a 64 años que participa en acción educativa o formación permanente por comunidad autónoma. 2001-2006.	89
- TABLA 6. Variación porcentaje de personas de 25 a 64 años con estudios superiores a los obligatorios. 2004-2010.....	90
- TABLA 7. Porcentaje población con 2ª etapa de Ed. Secnd. Países OCDE 2010.....	91
- TABLA 8. Niveles en el desarrollo de la escritura.....	115
- TABLA 9. Sistema Educativo LGE.....	132
- TABLA 10. Sistema Educativo LOGSE.....	138
- TABLA 11. Sistema Educativo LOE.....	145
- TABLA 12. Comparación estructura leyes educativas españolas.....	147
- TABLA 13. Concreción de normativa educativa sobre lectura y escritura.....	155
- TABLA 14. Niveles de los programas educativos.....	171
- TABLA 15. Fases del PLC.....	176
- TABLA 16. Tareas del Año Cero del PLC.....	176
- TABLA 17. DAFO sobre programas de biblioteca escolar.....	185
- TABLA 18. Resultados participación de centros en formación programas BECREA	186
- TABLA 19. Países participantes en PISA.....	196
- TABLA 20. Porcentaje alumnado 15 años n.1 o <1 competencia lectora (PISA)....	202
- TABLA 21. Lectura en PIRLS.....	210
- TABLA 22. Itinerario formativo andaluz sobre aprendizaje competencial.....	216
- TABLA 23. Relación comprensión lectora y expresión escrita.....	227
- TABLA 24. Relación de factores en el aprendizaje de la lectoescritura.....	232
- TABLA 25. Materiales de Lectura y escritura.....	357
- TABLA 26. Actividades y finalidades del método mixto.....	328

- TABLA 27. Objetivos cumplidos al término de infantil 4 años de Victoria.....	385
- TABLA 28. Objetivos cumplidos al término de infantil 5 años de Victoria.....	408

## **GRÁFICOS**

- GRÁFICO 1. Porcentaje población joven por comunidad autónoma y tramos de edad. 1996.....	79
- GRÁFICO 2. Nivel estudios población adulta (25 a 64 años). 1997.....	80
- GRÁFICO 3. Evolución nivel estudios población adulta por tramos de edad.....	81
- GRÁFICO 4. Alumnado escolarizado por 100 personas de la población de 3 a 29 años, por comunidad autónoma y nivel educativo. 1996-97.....	82
- GRÁFICO 5. Tasas nacionales escolarización (edad / etapas). Curso 2005-06.....	83
- GRÁFICO 6. Evolución de la esperanza de vida escolar a los seis años en las enseñanzas de régimen general.....	86
- GRÁFICO 7. Tabla 4. Esperanza de vida escolar a los cinco años en países de la Unión Europea por sexo. Número medio de años. 2005.....	87
- GRÁFICO 8. Variación porcentaje población española 25 - 64 años participante en acción educativa / formación permanente por comunidad autónoma. 2001-2006.....	89
- GRÁFICO 9. Aceptaciones del término.....	106
- GRÁFICO 10. Evolución de normativas educativas españolas.....	129
- GRÁFICO 11. Organigrama Política de lectura / fomento de lectura en el Centro.	189
- GRÁFICO 12. Gasto español anual en educación por alumno.....	204
- GRÁFICO 13. Porcentajes alumnado niveles PIRLS en lectura y promedio español.	208
- GRÁFICO 14. Promedios OCDE según media 500 comprensión lectora (PIRLS)...	212
- GRÁFICO 15. Porcentajes alumnado niveles PIRLS (por nivel muy bajo).....	213
- GRÁFICO 16. Puntuaciones PED de E. Primaria y E. Secundaria 2012.....	219
- GRÁFICO 17. Puntuaciones PED comunicación lingüística E. Primaria/Secundaria	220
- GRÁFICO 18. Dimensión lingüística de E. Primaria y Secundaria (PED).....	221
- GRÁFICO 19. Resultados PED según sexo en E. Primaria y Secundaria.....	222
- GRÁFICO 20. Resultados ESCALA en competencia lingüística.....	224
- GRÁFICO 21. Modelo cognitivo de la composición escrita.....	242
- GRÁFICO 22. Modelo de reconocimiento de palabras.....	244
- GRÁFICO 23. Modelo de actuación para el fomento de la biblioteca desde el PLC	273
- GRÁFICO 24. Saberes asociados al desarrollo lector.....	348

# ÍNDICE DE MAPAS Y FIGURAS

## MAPAS

- MAPA 1. Población alfabetizada y analfabeta de España a partir del censo de 1950.	75
- MAPA 2. Población alfabetizada y analfabeta de España a partir del censo de 1960.	76
- MAPA 3. Población alfabetizada y analfabeta de España a partir del censo de 1970.	76
- MAPA 4. Población alfabetizada y analfabeta de España a partir del censo de 1981.	77
- MAPA CONCEPTUAL 1: Modelo de aprendizaje constructivista.....	331

## FIGURAS

- FIGURA 1. Escritura de Victoria (3 años y 6 meses).....	116
- FIGURA 2. Escritura de Cristina (3 años y 5 meses).....	117
- FIGURA 3. Escritura de Victoria (3 años y 8 meses).....	118
- FIGURA 4. Escritura de Cristina (3 años y 7 meses).....	119
- FIGURA 5. Escritura de Victoria (4 años y 1 mes).....	120
- FIGURA 6. Escritura de Cristina (4 años y 2 meses).....	120
- FIGURA 7. Escritura de Victoria (5 años y 2 meses).....	121
- FIGURA 8. Escritura de Cristina (5 años y 5 meses).....	122
- FIGURA 9. Escritura de Victoria (5 años y 6 meses).....	123
- FIGURA 10. Escritura de Cristina (5 años y 10 meses).....	124
- FIGURA 11. Escritura de Victoria (6 años y 3 meses).....	125
- FIGURA 12. Escritura de Cristina (6 años y 2 meses).....	126
- FIGURA 13. Puntuación media en lectura en 2012 frente a la diferencia de resultados respecto al año 2000 en los países OCDE.....	198
- FIGURA 14. Puntuaciones medias en competencia lectora por países y comunidades autónomas (intervalo confianza: 95% para la media poblacional).....	199
- FIGURA 15. Resultados promedio en lectura, años 2000, 2009 y 2012.....	201
- FIGURA 16. Paneles de itinerarios lectores.....	272
- FIGURA 17. Patrón de elementos del proceso lector.....	285
- FIGURA 18. Dibujo narrativo nacimiento de hermana (Victoria: 5 años y 4 meses).	306
- FIGURA 19. Simbología sílaba – imágenes.....	318



- FIGURA 20. Cuadernillos Nuba (tres años) 1, 2, 3. Ed. Edelvives.....	353
- FIGURA 21. Cuadernillos Nuba (tres años) 4, 5, 6. Ed. Edelvives.....	354
- FIGURA 22. Cuadernillos Nuba (tres años) 7, 8, 9. Ed. Edelvives.....	354
- FIGURA 23. Cuadernillos El cole viajero (cuatro años) 1, 2, 3. Ed. SM.....	355
- FIGURA 24. Cuadernillos El cole viajero (cuatro años) 4, 5, 6. Ed. SM.....	355
- FIGURA 25. Cuadernillos El cole viajero (cuatro años) 7, 8, 9. Ed. SM.....	355
- FIGURA 26. Cuadernillos El cole viajero (cinco años) 1, 2, 3. Ed. SM.....	356
- FIGURA 27. Cuadernillos El cole viajero (cinco años) 4, 5, 6. Ed. SM.....	356
- FIGURA 28. Cuadernillos El cole viajero (cinco años) 7, 8, 9. Ed. SM.....	357
- FIGURA 29. Cuadernillos Al son de las letras (cuatro años) 1, 2. Ed. SM.....	357
- FIGURA 30. Cartas de personajes Letrilandia. Ed. Edelvives .....	358
- FIGURA 31. Cartilla de lectura Letrilandia. Ed. Edelvives.....	358
- FIGURA 32. Cuadernillos de lectoescritura Letrilandia 2, 3, 4, 5. Ed. Edelvives.....	359
- FIGURA 33. Ficha conceptualización de colores 1 (Victoria: 1 <sup>er</sup> Trim. de 3 años)....	362
- FIGURA 34. Ficha conceptualización de colores 2 (Victoria: 1 <sup>er</sup> Trim. de 3 años)....	363
- FIGURA 35. Ficha líneas curvas (Victoria: 1 <sup>er</sup> Trim. de 3 años).....	363
- FIGURA 36. Representación rítmica de una canción (Victoria: 1 <sup>er</sup> Trim. de 3 años).	364
- FIGURA 37. Trazos verticales (Victoria: 1 <sup>er</sup> Trim. de 3 años).....	364
- FIGURA 38. Trazos horizontales (Victoria: 1 <sup>er</sup> Trim. de 3 años).....	365
- FIGURA 39. Trazos rectos:esquina, diagonal, zig-zag (Victoria:2 <sup>o</sup> Trim. de 3 años).	365
- FIGURA 40. Primer acercamiento al número 1 (Victoria: 2 <sup>o</sup> Trim. de 3 años).....	366
- FIGURA 41. Primer acercamiento al número 2 (Victoria: 2 <sup>o</sup> Trim. de 3 años).....	366
- FIGURA 42. Primer acercamiento al número 3 (Victoria: 3 <sup>er</sup> Trim. de 3 años).....	366
- FIGURA 43. Al mal tiempo, buena cara (Victoria: 3 <sup>er</sup> Trim. de 3 años).....	367
- FIGURA 44. Prendas para no pasar frío (Victoria: 3 <sup>er</sup> Trim. de 3 años).....	368
- FIGURA 45. Primer acercamiento a la escritura: /i/ (Victoria: 3 <sup>er</sup> Trim. de 3 años)...	368
- FIGURA 46. Primer acercamiento a la escritura: /o/ (Victoria: 3 <sup>er</sup> Trim. de 3 años)..	369
- FIGURA 47. Diploma (Victoria: 3 <sup>er</sup> Trim. de 3 años).....	369
- FIGURA 48. Grafomotricidad con trazo de cruces (Victoria: 2 <sup>o</sup> Trim. de 4 años)....	371
- FIGURA 49. Grafomotricidad con trazo de espas (Victoria: 2 <sup>o</sup> Trim. de 4 años).....	371
- FIGURA 50. Grafomotricidad con trazo de espirales (Victoria: 3 <sup>er</sup> Trim. de 4 años).	372
- FIGURA 51. Grafomotricidad con trazo curvo (Victoria: 2 <sup>er</sup> Trim. de 4 años).....	372
- FIGURA 52. Refuerzo numérico 1 (Victoria: 1 <sup>er</sup> Trim. de 4 años).....	373



- FIGURA 53. Ejemplo de medida corto-largo (Victoria: 1 <sup>er</sup> Trim. de 4 años).....	374
- FIGURA 54. Refuerzo numérico 2 (Victoria: 1 <sup>er</sup> Trim. de 4 años).....	374
- FIGURA 55. Orientación espacial arriba-abajo (Victoria: 1 <sup>er</sup> Trim. de 4 años).....	375
- FIGURA 56. Iniciación a la suma (Victoria: 3 <sup>er</sup> Trim. de 4 años).....	375
- FIGURA 57. Identificación cuerpo geométrico esfera (Victoria: 1 <sup>er</sup> Trim. de 4 años).....	376
- FIGURA 58. Tabla doble entrada con forma y color (Victoria: 3 <sup>er</sup> Trim. de 4 años).....	376
- FIGURA 59. Experimento: Flotabilidad de objetos (Victoria: 3 <sup>er</sup> Trim. de 4 años)....	377
- FIGURA 60. Solución problemas de discriminación (Victoria: 1 <sup>er</sup> Trim. de 4 años).....	377
- FIGURA 61. Educación emocional 2 (Victoria: 1 <sup>er</sup> Trim. de 4 años).....	378
- FIGURA 62. Vocal /i/ (Victoria: 2 <sup>o</sup> Trim. de 4 años).....	379
- FIGURA 63. Vocal /a/ (Victoria: 2 <sup>o</sup> Trim. de 4 años).....	380
- FIGURA 64. Vocal /e/ (Victoria: 3 <sup>er</sup> Trim. de 4 años).....	381
- FIGURA 65. Vocal /o/ (Victoria: 3 <sup>er</sup> Trim. de 4 años).....	382
- FIGURA 66. Sonido vocálico /y/ (Victoria: 3 <sup>er</sup> Trim. de 4 años).....	383
- FIGURA 67. Repaso vocales 1 (Victoria 3 <sup>er</sup> Trim. de 4 años).....	384
- FIGURA 68. Boletín de logros (Victoria 3 <sup>er</sup> Trim. de 4 años).....	386
- FIGURA 69. Grafomotricidad con trazo de almenas (Victoria: 1 <sup>er</sup> Trim. de 5 años).....	387
- FIGURA 70. Grafomotricidad con bucles (Victoria: 3 <sup>er</sup> Trim. de 5 años).....	387
- FIGURA 71. Grafomotricidad con ondas (Victoria: 2 <sup>o</sup> Trim. de 5 años).....	388
- FIGURA 72. Medidas rápido/lento y ordinales (Victoria: 2 <sup>o</sup> Trim. de 5 años).....	389
- FIGURA 73. Conceptos espaciales: derecha (Victoria: 2 <sup>o</sup> Trim. de 5 años).....	390
- FIGURA 74. Cuantificación: La mitad (Victoria: 2 <sup>o</sup> Trim. de 5 años).....	390
- FIGURA 75. Soluc. Problemas: Orientación espacial (Victoria: 1 <sup>er</sup> Trim. de 5 años).....	391
- FIGURA 76. Transformación de sonidos (Victoria: 1 <sup>er</sup> Trim. de 5 años).....	391
- FIGURA 77. Relación lógica (Victoria: 2 <sup>o</sup> Trim. de 5 años).....	392
- FIGURA 78. Iniciación a la suma (Victoria: 2 <sup>o</sup> Trim. de 5 años).....	392
- FIGURA 79. Iniciación a la suma vertical (Victoria: 3 <sup>er</sup> Trim. de 5 años).....	393
- FIGURA 80. Iniciación a la resta (Victoria: 3 <sup>er</sup> Trim. de 5 años).....	393
- FIGURA 81. Intelig. Emoc.: Críticas constructivas (Victoria: 3 <sup>er</sup> Trim. de 5 años)....	394
- FIGURA 82. Intelig. Emoc.: Amistad (Victoria: 1 <sup>er</sup> Trim. de 5 años).....	395
- FIGURA 83. Ejercicios letra /p/ (Victoria: 1 <sup>er</sup> Trim. de 5 años).....	396
- FIGURA 84. Ejercicios letra /l/ (Victoria: 1 <sup>er</sup> Trim. de 5 años).....	396
- FIGURA 85. Ejercicios letra /n, ñ/ (Victoria: 2 <sup>o</sup> Trim. de 5 años).....	397
- FIGURA 86. Ejercicios letra /y/ (Victoria: 2 <sup>o</sup> Trim. de 5 años).....	397

- FIGURA 87. Ejercicios letra /ll/ (Victoria: 3 <sup>er</sup> Trim. de 5 años).....	398
- FIGURA 88. Ejercicios letra /b/ (Victoria: 3 <sup>er</sup> Trim. de 5 años).....	390
- FIGURA 89. Ejercicios letra /v/ (Victoria: 3 <sup>er</sup> Trim. de 5 años).....	399
- FIGURA 90. Ejercicios letra /z, c/ (Victoria: 3 <sup>er</sup> Trim. de 5 años).....	400
- FIGURA 91. Ejercicios letra /r/ (Victoria: 3 <sup>er</sup> Trim. de 5 años).....	401
- FIGURA 92. Ejercicios letra /r, rr/ (Victoria: 3 <sup>er</sup> Trim. de 5 años).....	401
- FIGURA 93. Ejercicios letra /f/ (Victoria: 3 <sup>er</sup> Trim. de 5 años).....	402
- FIGURA 94. Ejercicio letra /ch/ (Victoria: 3 <sup>er</sup> Trim. de 5 años).....	403
- FIGURA 95. Discriminación entre /h/ y /ch/ (Victoria: 3 <sup>er</sup> Trim. de 5 años).....	403
- FIGURA 96. Ejercicios letra /k/ (Victoria: 3 <sup>er</sup> Trim. de 5 años).....	404
- FIGURA 97. Ejercicios letra /q/ (Victoria: 3 <sup>er</sup> Trim. de 5 años).....	405
- FIGURA 98. Ejercicios letra /g/ (Victoria: 3 <sup>er</sup> Trim. de 5 años).....	405
- FIGURA 99. Frases con /gü/ (Victoria: 3 <sup>er</sup> Trim. de 5 años).....	406
- FIGURA 100. Ejercicios letra /x/ (Victoria: 3 <sup>er</sup> Trim. de 5 años).....	406
- FIGURA 101. Ejercicios letra /w/ (Victoria: 3 <sup>er</sup> Trim. de 5 años).....	407
- FIGURA 102. Alfabeto de Letrilandia (Victoria: 3 <sup>er</sup> Trim. de 5 años).....	407
- FIGURA 103. Repaso del alfabeto (Victoria: 3 <sup>er</sup> Trim. de 5 años).....	408
- FIGURA 104. Boletín de logros (Victoria 3 <sup>er</sup> Trim. de 5 años).....	409
- FIGURA 105. Victoria graduada en infantil (3 <sup>er</sup> Trim. de 5 años).....	411
- FIGURA 106. Valoración sobre cuento (Cristina: 3 <sup>er</sup> Trim. de 3 años).....	416
- FIGURA 107. Proyectos de trabajo 1 y 2 de 3A (Cristina: 1 <sup>er</sup> Trim. de 3 años).....	417
- FIGURA 108. Proyecto de trabajo 3 de 3A (Cristina: 2 <sup>o</sup> Trim. de 3 años).....	418
- FIGURA 109. Proyectos de trabajo 4 y 5 de 3A (Cristina: 3 <sup>er</sup> Trim. de 3 años).....	418
- FIGURA 110. Proyectos de trabajo 1 y 2 de 4A (Cristina: 1 <sup>er</sup> Trim. de 4 años).....	419
- FIGURA 111. Proyectos de trabajo 3 y 4 de 4A (Cristina: 2 <sup>o</sup> Trim. de 4 años).....	419
- FIGURA 112. Proyectos de trabajo 5 y 6 de 4A (Cristina: 3 <sup>er</sup> Trim. de 4 años).....	420
- FIGURA 113. Proyectos de trabajo 1 y 2 de 5A (Cristina: 1 <sup>er</sup> Trim. de 5 años).....	420
- FIGURA 114. Proyecto de trabajo 3 de 5A (Cristina: 2 <sup>o</sup> Trim. de 5 años).....	421
- FIGURA 115. Proyectos de trabajo 4 y 5 de 5A (Cristina: 3 <sup>er</sup> Trim. de 5 años).....	421
- FIGURA 116. Construcción del lenguaje 1 (Cristina: 2 <sup>o</sup> Trim. de 3 años).....	424
- FIGURA 117. Construcción del lenguaje 2 (Cristina: 2 <sup>o</sup> Trim. de 3 años).....	424
- FIGURA 118. Escritura presilábica indiferenciada (Cristina: 1 <sup>er</sup> Trim. de 3 años)....	425
- FIGURA 119. Escritura presilábica diferenciada 1 (Cristina: 1 <sup>er</sup> Trim. de 3 años)....	425

- FIGURA 120. Escritura presilábica diferenciada 2 (Cristina: 1 <sup>er</sup> Trim. de 3 años)....	426
- FIGURA 121. Escritura silábica (Cristina: 2 <sup>o</sup> Trim. de 3 años).....	426
- FIGURA 122. Escritura silábica-vocálica (Cristina: 2 <sup>o</sup> Trim. de 3 años).....	427
- FIGURA 123. Escritura silábica-vocálica fija (Cristina: 3 <sup>er</sup> Trim. de 3 años).....	427
- FIGURA 124. Escritura silábica consonantes (Cristina: 3 <sup>er</sup> Trim. de 3 años).....	427
- FIGURA 125. Lectura perceptiva (Cristina: 2 <sup>o</sup> Trim. de 3 años).....	428
- FIGURA 126. Hornazos y galletas (Cristina: 3 <sup>er</sup> Trim. de 3 años).....	428
- FIGURA 127. Relato de la granja y receta (Cristina: 3 <sup>er</sup> Trim. de 3 años).....	429
- FIGURA 128. Primeras palabras en inglés (Cristina: 3 <sup>er</sup> Trim. de 3 años).....	429
- FIGURA 129. Imaginación creativa y uso palabras (Cristina: 3 <sup>er</sup> Trim. de 3 años)...	430
- FIGURA 130. Protagonista de la semana (Cristina: 1 <sup>er</sup> Trim. de 3 años).....	431
- FIGURA 131. Cuento motor generador del diálogo (Cristina: 3 <sup>er</sup> Trim. de 3 años)...	432
- FIGURA 132. Conexión artística en cuento motor (Cristina: 3 <sup>er</sup> Trim. de 3 años)....	432
- FIGURA 133. Adivinanzas (Cristina: 3 <sup>er</sup> Trim. de 3 años).....	433
- FIGURA 134. Fiesta del agua (Cristina: 3 <sup>er</sup> Trim. de 3 años).....	433
- FIGURA 135. Boletín del primer trimestre 3A (Cristina: 1 <sup>er</sup> Trim. de 3 años).....	434
- FIGURA 136. Boletín del segundo trimestre 3A (Cristina: 2 <sup>o</sup> Trim. de 3 años).....	435
- FIGURA 137. Boletín del tercer trimestre 3A (Cristina: 3 <sup>er</sup> Trim. de 3 años).....	435
- FIGURA 138. Escritura silábica-alfabética (Cristina: 2 <sup>o</sup> Trim. de 4 años).....	436
- FIGURA 139. Viaje por Andalucía (Cristina: 2 <sup>o</sup> Trim. de 4 años).....	437
- FIGURA 140. Érase una vez (Cristina: 1 <sup>er</sup> Trim. de 4 años).....	437
- FIGURA 141. Animales y colores en inglés (Cristina: 1 <sup>er</sup> Trim. de 4 años).....	438
- FIGURA 142. Poesía del cuentacuentos (Cristina: 1 <sup>er</sup> Trim. de 4 años).....	439
- FIGURA 143. El bosque y los bomberos (Cristina: 1 <sup>er</sup> Trim. de 4 años).....	439
- FIGURA 144. Conociendo el mercado (Cristina: 2 <sup>o</sup> Trim. de 4 años).....	440
- FIGURA 145. Conociendo el universo (Cristina: 3 <sup>er</sup> Trim. de 4 años).....	440
- FIGURA 146. Conociendo la prehistoria (Cristina: 3 <sup>er</sup> Trim. de 4 años).....	441
- FIGURA 147. Series y correspondencias (Cristina: 2 <sup>o</sup> Trim. de 4 años).....	441
- FIGURA 148. Boletín del tercer trimestre 5A (Cristina: 3 <sup>er</sup> Trim. de 5 años).....	442
- FIGURA 149. Escritura alfabética (Cristina: 2 <sup>o</sup> Trim. de 5 años).....	443
- FIGURA 150. Fomento de la lectura 1 (Cristina: 3 <sup>er</sup> Trim. de 5 años).....	444
- FIGURA 151. Fomento de la lectura 2 (Cristina: 3 <sup>er</sup> Trim. de 5 años).....	444
- FIGURA 152. Vocabulario en inglés (Cristina: 1 <sup>er</sup> Trim. de 5 años).....	445
- FIGURA 153. Lenguaje artístico y Braille (Cristina: 2 <sup>o</sup> Trim. de 5 años).....	446

- FIGURA 154. Mayúsculas y minúsculas (Cristina: 2º Trim. de 5 años).....	446
- FIGURA 155. Gráfica (Cristina: 2º Trim. de 5 años).....	447
- FIGURA 156. El cuerpo humano (Cristina: 1 <sup>er</sup> Trim. de 5 años).....	447
- FIGURA 157. Concepto de familia (Cristina: 1 <sup>er</sup> Trim. de 5 años).....	448
- FIGURA 158. Invitación para la familia (Cristina: 3 <sup>er</sup> Trim. de 5 años).....	448
- FIGURA 159. Mitología y cultura romana (Cristina: 3 <sup>er</sup> Trim. de 5 años).....	449
- FIGURA 160. Arte en San Telmo (Cristina: 3 <sup>er</sup> Trim. de 5 años).....	449
- FIGURA 161. Proyecto “Los romanos” (Cristina: 3 <sup>er</sup> Trim. de 5 años).....	450
- FIGURA 162. Visita a Principia (Cristina: 2º Trim. de 5 años).....	450
- FIGURA 163. Investigación sobre Marie Curie (Cristina: 2º Trim. de 5 años).....	451
- FIGURA 164. Proyecto “La Ciencia es divertida” (Cristina: 2º Trim. de 5 años)....	451
- FIGURA 165. Fomento de la investigación (Cristina: 2º Trim. de 5 años).....	452
- FIGURA 166. Boletín notas primer/segundo trimestre (Cristina: 2º Trim. de 5 años)	453
- FIGURA 167. Boletín de notas tercer trimestre (Cristina: 3 <sup>er</sup> Trim. de 5 años).....	454
- FIGURA 168. Dibujo de graduación de Cristina 1 (Cristina: 3 <sup>er</sup> Trim. de 5 años)....	456
- FIGURA 169. Cristina graduada en infantil (Cristina: 3 <sup>er</sup> Trim. de 5 años).....	457

## ÍNDICE DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

### GLOSARIO

- ABP                      Aprendizaje Basado en Problemas.
- AGAEVE                Agencia Andaluza de Evaluación Educativa.
- AICLE                   Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua.
- BECREA                Biblioteca Escolar, Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje.
- BOE                      Boletín Oficial del Estado.
- BOJA                    Boletín Oficial de la Junta de Andalucía.
- CCL                      Competencia en Comunicación Lingüística.
- CEDEFOP               Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional.
- CEIP                    Centro de Educación Infantil y Primaria.
- CEP                      Centro del Profesorado
- CIDE                    Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- CNIIE                    Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa.
- COU                      Curso de Orientación Universitaria.
- DAFO                    Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades.
- DeSeCo                Proyecto de Definición y Selección de Competencias.
- EGB                      Educación General Básica.
- ESCALA                Escritura, cálculo y lectura en Andalucía.
- ESO                      Educación Secundaria Obligatoria.
- ESPO                    Educación Secundaria Postobligatoria.
- ET                        Educación y Formación (Education and Training).
- ETCP                    Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica.
- FP                        Formación Profesional.
- IES                        Instituto de Educación Secundaria.
- INCE                    Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
- IRA                      International Reading Association.
- ISC                       Índice Socioeconómico y Cultural.
- LEA                      Ley de Educación en Andalucía de 2007.
- LGE                      Ley General de Educación de 1970.

- LOCE Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002.
- LODE Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación de 1985.
- LOE Ley Orgánica de Educación de 2006.
- LOECE Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares de 1980.
- LOGSE Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990.
- LOPEG Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes de 1995.
- LyB Plan de Lectura y Bibliotecas Escolares.
- MCERL Marco Común Europeo de Referencia para la Lenguas.
- MECD Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- PED Pruebas de la Evaluación de Diagnóstico.
- PIRLS Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (“Progress in Reading Literacy Study”).
- PISA Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (“Programme for International Student Assessment”).
- PLC Proyecto Lingüístico de Centro.
- PSOE Partido Socialista Obrero Español.
- RAE Real Academia Española.
- TAC Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento.
- TIC Tecnología de la Información y Comunicación.
- UCD Unión de Centro Democrático.
- UD Unidad Didáctica.
- UE Unión Europea.
- UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (“United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization”).

## INTRODUCCIÓN

---

*“Las lecturas que se hacen para saber no son, en realidad, lecturas. Las buenas, las fecundas, las placenteras son las que se hacen sin pensar que vamos a instruirnos”.*

AZORÍN<sup>1</sup>

Apenas tendría cinco años cuando las primeras palabras empezaban a tomar conciencia gráfica de su significado, empezaba a adquirir experiencia sobre la organización textual, vinculando palabras escritas con el habla, hasta pasar al primer curso de Educación General Básica (EGB), donde terminé de aprender en la clase de la señorita Pilar. Era un colegio de los barrios periféricos de Málaga, en el que algunos años después ejercería como docente, fomentando el gusto por la lectura a mi alumnado... Puede considerarse como una de las experiencias más inolvidables, haciendo lectores autónomos que dotaban de significatividad al texto escrito. Y es treinta y tantos años más tarde cuando retomando esos recuerdos analizo el verdadero significado de aquellas lecturas, donde volaba a la par con Atreyu y Bastian a lomos del incansable Fujur para ayudar a la Emperatriz Infantil en su *Historia interminable*<sup>2</sup>.

Ahora, en un mundo caracterizado por la globalización cada vez mayor de los procesos, por la rapidez con que crece la generación del conocimiento y por el ritmo vertiginoso que alcanzan las tecnologías de la información, la educación se convierte en el motor que impulsa el cambio en las personas y la sociedad, y el proceso de aprendizaje lector cobra una relevante importancia, favoreciendo su desarrollo desde edades tempranas.

---

<sup>1</sup> Fuster, F. (Ed.). (2014). *Libros, buquinistas y bibliotecas. Crónicas de un transeúnte: Madrid-París*. Madrid: Fórcola Ediciones, p. 85.

<sup>2</sup> Ende, M. (1983). *La historia interminable*. Madrid: Alfaguara.

## **a. MOTIVACIÓN Y JUSTIFICACIÓN**

Vivimos en un mundo donde las tecnologías de la información y la comunicación otorgan un mayor protagonismo y dimensión a la palabra escrita, por lo que la educación debe procurar la adquisición del conocimiento al alumnado capacitándolo para adaptarse y dar respuesta a las condiciones del momento y, en suma, para contribuir con su trabajo individual a la construcción de la propia sociedad. Como decía Vargas Llosa, “no era fácil escribir historias. Al volverse palabras, los proyectos se marchitaban en el papel y las ideas e imágenes desfallecían. ¿Cómo reanimarlos? Por fortuna, allí estaban los maestros para aprender de ellos y seguir su ejemplo”<sup>3</sup>.

La mejora de la calidad de la enseñanza no puede ser sólo el horizonte de la política educativa del gobierno, ni tampoco un asunto que interese únicamente a la comunidad escolar y académica. Debe ser también un objeto que el conjunto de la sociedad comparta y demande, porque una enseñanza de más calidad contribuye a formar personas mejor preparadas, con mayores posibilidades para su desarrollo personal y profesional.

“Cuando parece tan evidente que el desenvolvimiento en la sociedad actual exige ese hábil lector, la alfabetización se convierte en uno de los elementos esenciales en un proceso socioeducativo que implica, como vemos, objetivos de diferente calado y requiere del esfuerzo educativo no sólo de la escuela, donde tradicionalmente en España se ha alfabetizado a la población, sino de otros ámbitos e instituciones, especialmente la familia y las bibliotecas; la primera como el marco inmediato en el que los sujetos se socializan, la segunda como la instancia específica y profesionalmente dedicada a que los sujetos tengan acceso a la cultura”<sup>4</sup>.

Con este trabajo culmina el proceso que sin saberlo comenzó en el colegio. Proceso en el que la elaboración de esta Tesis doctoral constituye el resultado de unos cuantos años de trabajo, lectura e investigación, reflexión, interrogantes y dudas, respuestas y aclaraciones que requieren un gran esfuerzo y una alta dosis de motivación para justificar la hipótesis de partida centrada en la capacidad de aprendizaje de la lectoescritura del alumnado en base a una metodología específica.

---

<sup>3</sup> Vargas, M. (2010). *Elogio de la lectura y la ficción*. Estocolmo: Fundación Nobel.

<sup>4</sup> Clemente, M. y Ramírez, E. (2008). *Primeros contactos con la lectura. Leer sin saber leer*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, p. 13-14.



El camino que se inicia con las primeras preguntas, y que en cierta medida marca un punto de llegada transitorio, implica un complejo proceso de “aprendizaje” de conceptos, principios y teorías que son integrados, representados, revisados, modificados o cambiados en la estructura de conocimientos particular de la autora y orientaciones establecidas por la Directora de Tesis, una evolución enmarcada en el área del cambio conceptual.

Se trata de adquirir conceptos, desarrollarlos y reconstruirlos dentro de una disciplina y en un tema de interés específico en el que nos introducimos con ciertos conocimientos previos e interrogantes y que, aún en fase de reestructuración, se detiene ahora en el tiempo y el espacio para presentarse como Tesis doctoral. Concretamente, trataremos de mostrar una investigación original, partiendo de lo conocido sobre nuestra temática fundamentada por los expertos, pero aportando una modesta visión propia sobre la evolución de los métodos lectoescritores.

Pretendemos que sea un trabajo serio de indagación, recopilación y análisis, que ha partido del interés generado por el análisis de los objetivos que debía y debe perseguir la enseñanza de la lectura y escritura, así como el esfuerzo de situarlos en un marco que abarque las funciones que debe cumplir la escuela en la sociedad, a lo largo de los tiempos. Como afirma Escolano<sup>5</sup>, la escuela se plantea hoy como un espacio de sociabilidad común para toda la infancia tanto en países socialmente desarrollados como cultos, paralela a la base de sostenibilidad de la cultura letrada. Es en ella, donde se cobijan los trabajos de nuestro alumnado simulando modos “de hacer de quienes crearon y desempeñan [...] el viejo oficio de enseñante, cuyo hábitus incorpora, a modo de memoria corporativa de la tradición docente, las prácticas que han configurado, y caracterizan hoy, la cultura empírica de la educación formal”<sup>6</sup>.

Realizar el presente trabajo ha supuesto un proceso de cambio conceptual a partir de los conocimientos previos. Así, desde 2006 con la culminación de la licenciatura y siendo docente en activo en Educación Primaria desde 1998, inicié mi preocupación por el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. El interés estaba enfocado básicamente en promover el aprendizaje centrado en procesos más que en resultados, en indagar

<sup>5</sup> Escolano, A. (2006). *Historia Ilustrada de la Escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, p. 13.

<sup>6</sup> Ídem.

cómo se activan determinadas metodologías tanto en el procedimiento de adquisición de la lectura como en el de la escritura, si eran éstos simultáneos o no, y analizar su posterior incidencia.

Una vez finalicé el período de docencia e investigación del Programa de Doctorado, “Los profesionales de la educación ante el cambio social” y el de reconocimiento de la suficiencia investigadora, en el año 2009 comencé la investigación de la Tesis doctoral que he ido simultaneando con el trabajo como Asesora de Formación en el Centro del Profesorado de Málaga y, en los últimos cursos, trabajando también como Profesora Asociada (a tiempo parcial) en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (UMA), donde me iniciaron, ayudaron y apoyaron firmemente en esta andadura. Así, deseo hacer constar que el haber llegado hasta aquí ha sido gracias a mi Directora, Carmen Sanchidrián Blanco, a quien agradezco sus tenaces y buenas orientaciones, su apoyo, sugerencias, rigurosidad y confianza depositada en mí, siendo un modelo de observación y referencia crucial.

El punto de partida de este “Proyecto” surgió pues, ante la posibilidad de investigar sobre la evolución de los métodos de la enseñanza de la lectura y la escritura, entre la década de los setenta y el año 2013, a partir de mi investigación previa que centré en los cuadernos escolares, siendo éstos elementos de estudio en cultura material y fuente de información relevante en la Historia de la Educación, como se ha reconocido y mostrado en diferentes estudios de expertos en esa disciplina, tanto a nivel nacional como internacional. Entre los estudios referidos, destacamos el trabajo hecho por M<sup>a</sup> del Mar del Pozo Andrés y Sara Ramos Zamora<sup>7</sup> sobre el cuaderno como representación simbólica de la cultura escolar, la investigación realizada por Ana M<sup>a</sup> Badanelli Rubio y Kira Mahamud Angulo<sup>8</sup> que se centra en el cuaderno escolar como material curricular o Antonio Castillo Gómez<sup>9</sup> sobre el aporte que los cuadernos escolares

---

<sup>7</sup> Del Pozo, M. M. y Ramos, S. (2003). *Los cuadernos escolares como representaciones simbólicas de la cultura escrita escolar*. En Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Burgos: Universidad de Burgos, SEDHE.

<sup>8</sup> Badanelli, A.M. y Mahamud, K. (2007). Posibilidades y limitaciones del cuaderno escolar como material curricular. Un estudio de caso. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, nº 6. Recuperado de [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=201&Itemid=47](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=201&Itemid=47)

<sup>9</sup> Castillo, A. (2010). Los cuadernos escolares a la luz de la Historia de la cultura escrita. En J. Meda y D. Montino (Eds.). *School Exercise Books. A complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries*. (3-10). Florence: Edizioni Polistampa.

hacen a la Historia de la cultura escrita. También podemos destacar la labor de conservación y recopilación de cuadernos a través de museos pedagógicos que han hecho Julio Ruíz Berrio<sup>10</sup> en la universidad Complutense o Bienvenido Martín Fraile<sup>11</sup> e Isabel Ramos Ruíz<sup>12</sup> en la universidad de Salamanca, entre otros. Y a nivel internacional, es destacable el trabajo de Anne Marie Chartier<sup>13</sup> sobre el uso de los cuadernos escolares.

En esa investigación previa analizábamos como, aunque el libro siempre estuviera presente en los colegios, incluso desde el Antiguo Régimen, los manuales educativos y los cuadernos escolares, se convertían en “una creación asociada al proceso de implantación de instrucción pública que se inició con el régimen liberal a comienzos del siglo XIX”<sup>14</sup>. Como se reconoce en la normativa vigente, la investigación educativa constituye uno de los principios en los que se sustenta la calidad y la mejora del sistema educativo, aspecto que también se destaca en el Decreto 93/2013 de Formación que regula el actual Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, matizando que dicho Sistema tiene como finalidad promover el desarrollo profesional docente y la mejora de la práctica educativa. Desde esta óptica, el desarrollo de la investigación educativa<sup>15</sup> es imprescindible para la mejora de la práctica

---

Este trabajo se incluye en el marco de las Acciones Complementarias de Investigación HUM2007-29196-E/HIST y HUM2007-30035-E/FILO, financiadas por el Ministerio de Educación y Ciencia.

<sup>10</sup> Ruiz, J. (2006). Historia y Museología de la educación. Despegue y reconversión de los museos pedagógicos. *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, nº 25, 271-290.

<sup>11</sup> Martín, B. y Ramos, I. (2008). Museo pedagógico de la Universidad de Salamanca. Una apuesta abierta de educación hacia el futuro. En AA.VV., *Actas del Primer encuentro iberoamericano de museos pedagógicos e museólogos da educación* (517-530). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia-MUPEGA.

<sup>12</sup> Martín, B. y Ramos, I. (2012). Exposiciones de cuadernos escolares: Una aproximación a la historia de la escuela. En P. L. Moreno y A. Sebastián (Eds.), *Actas del III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico - V Jornadas Científicas de la SEPHE* (625-637). Murcia: CEME.

<sup>13</sup> Chartier, A. M. (2009). Los cuadernos escolares: ordenar los saberes escribiéndolos. *Cultura & Sociedad*, nº 8, 163-182.

<sup>14</sup> Escolano, A. (2006). *op. cit.*, p. 219.

<sup>15</sup> En una investigación educativa y científica, las fuentes de información y documentación son cruciales para planificar la investigación. Analizando los datos recogidos podrán presentarse los resultados mediante la elaboración de un informe. El conocimiento científico debe fundamentarse en su objetividad, racionalidad, que sea contrastable y sistemático, metódico y comunicable, suponiendo por tanto, estructurar preguntas que respondan a los problemas planteados y las hipótesis de trabajo, para que tras observar los hechos de manera sistemática y controlada, se pueda comprobar, organizar y generalizar los resultados.

En la investigación que nos ocupa, partiremos de hechos relevantes para articularlos desde el presente y con una proyección de futuro. En este sentido, nos centraremos en aspectos cuantitativos (enfaticando hechos objetivos), pero también cualitativos (fundamentándose en la comprensión e interpretación de la realidad en una dimensión holística, centrada en las intenciones, los motivos y las razones de las personas implicadas, y en cierto modo, inspirado en la práctica educativa), para alcanzar el informe final.

profesional, siempre que se vincule al estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los contextos donde ocurren y con las personas implicadas en los mismos. Por ello, partiremos del estudio evolutivo de los métodos lectoescritores, desde 1970 hasta 2013, teniendo presente que fue avanzada la segunda mitad del siglo XX, cuando fuimos testigos de grandes transformaciones en la sociedad española que modificaron sustancialmente los distintos sectores educativos hasta llegar a nuestro tiempo. Esto no debe pasar desapercibido para comprender la estructura que ha seguido la educación porque como docente e investigadora promueve mi interés por su estudio y reflexión.

El aumento de investigaciones y publicaciones sobre los métodos de lectura y escritura, sacan a la luz una de las temáticas relevantes de la Historia de la Educación, acercándonos a un pasado que ha permanecido oculto y en silencio hasta no hace muchos años. Ello ha motivado que nos introduzcamos en el estudio de la metodología utilizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. Pero esta motivación que me ha guiado en todo momento lleva implícita otra, y es la pretensión de profundizar en el análisis de la microhistoria que ayude a la elaboración de un modelo de estudio sobre el tema elegido.

La concepción del presente proyecto, **“Evolución de los métodos lecto-escritores (1970 – 2013)”**, establece y justifica sus bases en la necesidad de recrear e interpretar una parte del pasado a partir de los datos encontrados, constituyéndose como testimonios que representan al sistema educativo de la época seleccionada. Coincidiendo con Antonio Viñao<sup>16</sup> considero que “recrear no quiere decir volver a crear algo nuevo, tal y como era antes”, sino que pretende “indicar que se trata de una actividad de reorganización creadora e interpretativa, de construcción y producción de significados y sentidos. Significados y sentidos que dichas huellas y vestigios adquieren”; atendiendo al pasado podemos llegar a comprender el presente de la educación, y a partir de ese momento, establecer puentes hacia el futuro.

En esta línea, la educación es el medio de transmisión de la generación adulta a la generación joven del conjunto de sus modos de hacer, de pensar, de sentir sus objetos, sus ideales, sus aspiraciones y sus innovaciones para garantizar su continuidad o permanencia en el tiempo y, a su vez, asegurar su progreso y desarrollo.

---

<sup>16</sup> De Gabriel, N. y Viñao, A. (1997). *La investigación histórica – educativa*. Barcelona: Editorial Ronsel, p. 30.

Siguiendo a Escolano, creemos que la historia de la educación por la naturaleza de los métodos utilizados en su trabajo científico es “una disciplina histórica, especializada en la investigación de un sector de la realidad, a saber, el hecho educativo y las ciencias que versan sobre él. [...] El discurso histórico, comporta una racionalidad analítico-explicativa”<sup>17</sup>.

Desde esta perspectiva analítica-reflexiva, la finalidad de este trabajo es analizar diversos métodos lectoescritores (reflexionando sobre la realidad que subyace a través de ellos, al representar al sistema educativo, político, religioso o moralista de las épocas históricas a los que alude en el período de tiempo establecido para nuestra investigación). No se trata, por tanto, de exponer cadenas de hechos educativos o listados de métodos para la enseñanza de la lectura y escritura, sino de analizar su influjo a través de la educación, porque como sabemos, la educación es un hecho que ha sido constatado universalmente en las sociedades históricamente conocidas, incluso “en las más primitivas, cuyo estudio es de fundamental importancia para entender los mecanismos de reproducción, que dan estabilidad y permanencia a los sistemas sociales, así como los de creación cultural – material o intelectual –, que generan nuevos patrones evolutivos”<sup>18</sup>.

Por todo ello, y coincidiendo con la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa<sup>19</sup>, opino que el profesorado tiene que liderar y gestionar los cambios que la escuela demanda, debe adaptar sus capacidades y actuaciones a los retos que su ejercicio docente requiere hoy en día, desempeñando las distintas funciones ligadas a su actividad profesional a través del ejercicio efectivo de las correspondientes competencias genéricas y específicas que tal implica. Y es bajo estas circunstancias, donde se justifica la razón de ser de esta Tesis doctoral.

<sup>17</sup> Escolano, A. (1997). *Historia Ilustrada del Libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, p.58.

<sup>18</sup> *Ibíd.*, p.59.

<sup>19</sup> AGAEVE (2011). *Estándares de la práctica profesional docente en Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación.

## **b. LÍNEAS GENERALES DE INVESTIGACIÓN**

Es fundamental que los docentes nos impliquemos para mejorar el aprendizaje de nuestro alumnado, tanto para incrementar la calidad de la educación como para contribuir al desarrollo de la sociedad del conocimiento. Son muchos los elementos que configuran la actividad del docente, desde su formación inicial y permanente hasta el proceso de selección e incorporación a la escuela, de ahí que en su desarrollo profesional<sup>20</sup> influyan los retos que la sociedad marca y a los que el profesorado se enfrenta. Sin embargo, como establece José Manuel Esteve<sup>21</sup>, el mantenimiento de un sistema educativo que ofrezca una cobertura óptima en la enseñanza “resulta extremadamente difícil de mantener, no solo por el coste económico que supone, sino sobre todo por la dificultad de contar con un profesorado de alto nivel cuya formación no es posible improvisar”, ya que

“la Educación está todavía lejos de convertirse en una “industria del conocimiento”, para la cual se necesitan directores y profesores que actúen como una comunidad profesional, que tengan la autoridad para actuar, la información necesaria para decidir con acierto, y el acceso a sistemas de apoyo efectivo que les ayuden a afrontar los desafíos”<sup>22</sup>.

Para alcanzar esos desafíos, es necesario conocer los múltiples obstáculos y resistencias que pueden surgir a la hora de llevar innovaciones educativas al aula, como fundamenta Monereo<sup>23</sup> dado que los cambios educativos no pueden hacerse al margen del profesorado sin tener en cuenta sus actitudes, conocimientos y habilidades para llevarlos a la práctica y evaluarlos. Por ello, desde la óptica de un efectivo desarrollo profesional docente, la investigación y la formación permanente, se constituyen como elementos imprescindibles a desarrollar para promover una capacitación adecuada de todos los responsables educativos.

---

<sup>20</sup> Vélaz, C. y Vaillant, D. (Coords). (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Fundación Santillana.

<sup>21</sup> Esteve, J. M. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En C. Vélaz y D. Vaillant, D. (Coords), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (17-27). Madrid: Fundación Santillana, p. 20.

<sup>22</sup> OCDE (2009). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Madrid: Santillana Educación S.L., p. 26.

<sup>23</sup> Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos, y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, Mayo-Agosto, 583-597.

Esta postura debe estar acorde con una visión del profesor como profesional reflexivo y con las exigencias sociales y educativas que hoy se plantean. Coincidiendo con Olga Esteve<sup>24</sup>, la vinculación del profesorado con la investigación educativa es un factor clave en la mejora de su práctica educativa, teniendo en cuenta que “los nuevos retos que deben enfrentar nuestros profesores es una agenda a la que tenemos que responder en nuestros nuevos programas de formación de docentes. De ello dependerá ganar la batalla de la calidad de la educación”<sup>25</sup>.

Así, los programas educativos recogen la incorporación en el rol docente de una cultura profesional<sup>26</sup> centrada en dinámicas de innovación e investigación y de trabajo colaborativo de intercomunicación entre equipos de profesores, en aras de romper el aislamiento del trabajo de cada docente y crear las condiciones para favorecer el interés por la docencia como tarea abierta y creativa, basada en la figura del profesorado como constructor de conocimiento pedagógico a partir del conocimiento y la reflexión sobre la teoría y la práctica. Estos y otros factores planteaban y plantean nuevas exigencias a la escuela, retos a los que debía y debe darse respuesta, favoreciendo la formación y perfeccionamiento de docentes y discentes. Entre los factores, destacar la evolución de los distintos métodos para enseñar a leer y escribir en nuestras aulas, tema que nos ocupa en este trabajo que a continuación presentamos. Esa tarea que parece simple no lo es tanto cuando advertimos la diversidad de contextos donde la enseñanza ocurre, “y que además se realiza en medio de procesos globales de interconexión, con presiones y demandas que pueden sobrepasar la capacidad de los profesores”<sup>27</sup>. Desde esta perspectiva, las líneas generales que pretendemos alcanzar con este estudio se centran en:

- 1º. Establecer, desde una perspectiva legal, política y social, el contexto histórico del período temporal elegido, con el fin de ubicar, contextualizar y establecer las bases teóricas del presente estudio, partiendo de sus antecedentes.

<sup>24</sup> Esteve, O., Melief, K. y Alsina, A. (Coords.) (2010). *Creando mi profesión*. Barcelona: Octaedro.

<sup>25</sup> Esteve, J. M. (2009). *op. cit.*, p. 27.

<sup>26</sup> Imbernón, F. (2010). La formación inicial y permanente del profesorado de secundaria. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 65, 65-72.

<sup>27</sup> Avalos, B. (2009). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. En C. Vélaz y D. Vaillant, D. (Coords), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (67-77). Madrid: Fundación Santillana, p. 67.



- 2º. Impulsar el conocimiento de diversos métodos lectoescritores utilizados entre la década de los setenta y el 2013, partiendo de aspectos legislativos por los que se regían, para analizar y explicar su trayectoria histórica hasta el presente.
- 3º. Relacionar estudios recientes sobre el proceso de la lectoescritura en el alumnado con la formación del profesorado para el impulso de la lectura y escritura, partiendo de la hipótesis que la escuela es el reflejo de la sociedad educativa del momento, extrapolando la información al estudio de dos casos concretos, aportando valoraciones cualitativas sobre el uso de dichos métodos, que reflejen y constaten las conclusiones alcanzadas.
- 4º. Presentar materiales utilizados en los diversos métodos lectoescritores, objeto de estudio.
- 5º. Abrir nuevas líneas de investigación hacia el futuro y el devenir de la lectura, relacionando la evolución de la temática estudiada hasta el momento actual en el que se encuentran los métodos lectoescritores dinamizados en los centros educativos no universitarios.

Lo que pretendemos es mostrar cómo han ido evolucionando los métodos de lectura y escritura, a partir de los materiales seleccionados que se erigen como un importante recurso documental, partiendo del contexto legal en el que se establecen dichos métodos del período temporal elegido. Analizaremos estos enfoques como herramientas utilizadas en la empresa de enseñar a leer y escribir que se han ido depurando conforme avanzan los años.

Para ello, hemos dividido el presente trabajo en cuatro capítulos donde iremos desgranando desde los antecedentes y relevancia de la temática, hasta determinadas “valoraciones sobre casos concretos de aplicación en la enseñanza de la lectura y escritura” que refrendarán las conclusiones alcanzadas, tras haber contextualizado históricamente el tratamiento curricular de la enseñanza de la lectoescritura para entrar de lleno en la evolución de las metodologías empleadas entre 1970 y 2013 en torno a la enseñanza y aprendizaje de estas dos destrezas. Son cuatro capítulos donde explicaremos:



- 1.- Los antecedentes que sientan las bases para potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura, desde los tiempos antiguos.
- 2.- El marco legislativo y curricular de la lectoescritura y su tratamiento para impulsarla a través de planes y programas, así como a través de la biblioteca escolar. Al mismo tiempo, veremos la necesidad de formación del profesorado para esta labor.
- 3.- Los métodos utilizados para enseñar a leer y escribir, métodos que clasificaremos en analítico, sintético, mixto y basado en el constructivismo.
- 4.- Estudio de dos casos con metodologías distintas en el proceso de enseñanza de la lectura y escritura, pero de éxito ambos.

### **c. RELEVANCIA DEL TEMA**

La proliferación en estos últimos años de museos y redes<sup>28</sup> con archivos públicos e incipientes colecciones particulares con testimonios escritos de la metodología usada en la lectoescritura, suponen para nosotros huellas para rastrear el pasado, hasta convertirse en práctica habitual de una sociedad cada vez más alfabetizada y documentada, con todos los matices y defectos que se quiera.

Veamos pues, cómo está el estado de la cuestión y hagamos un repaso por los trabajos más representativos que desde las últimas décadas hasta la actualidad se han ido sucediendo con diferente nivel de profundización, pero muy enriquecedores todos, tanto sobre la lectura como el uso de los cuadernos escolares en el proceso lectoescritor, entre los que destacamos el de Chartier, Martín Fraile, Ramos Ruiz, Badanelli Rubio, Mahamud Angulo, Sánchez García, Ramos Zamora, del Pozo Andrés...

---

<sup>28</sup> Para dar fe de ello basta con asomarse a los centros y colecciones integrados en la Red de Archivos e Investigadores de la Escritura Popular (RedAIEP), fundada en el año 2004 con el objetivo principal de preservar ese patrimonio, estudiarlo y ponerlo al alcance de la sociedad.

Otros espacios que concentran su esfuerzo e interés por recuperar nuestro pasado, son los Museos Pedagógicos como el de la Universidad de Salamanca, Manuel Bartolomé Cossío en la Universidad Complutense de Madrid, el Museo Pedagógico de Galicia, de Aragón o Andalucía, entre otros.

Así, de todos es conocido que la lectura ha sido un contenido básico de la enseñanza, tanto en niveles obligatorios como fuera de ellos por lo que uno de los contenidos que nunca se ha discutido ha sido enseñar a leer. Desde que se inventó la imprenta, se han impreso cartillas para enseñar a leer.

“La imprenta permitió disminuir el tamaño del objeto libro, facilitando su lectura y su transporte, lo que iba a tener no pocas repercusiones para la aparición de novedosas formas de lectura. Por otra parte, con la imprenta iba a comenzar la apertura del libro a un mercado en crecimiento, que si bien en estos siglos aún no alcanzaba las cotas que se conocerían en centurias posteriores, presentaba signos muy esperanzadores”<sup>29</sup>.

Y desde 1838, con el mandato de la obligatoriedad de la enseñanza primaria en la legislación, en los contenidos curriculares del sistema educativo formal siempre ha estado presente la lectura, aunque con el transcurrir de los tiempos y leyes educativas, los matices al respecto hayan ido caracterizando cada una de las etapas vividas. La historia de la lectura se ha convertido en un hito, ya que siendo un hecho cultural, ha diferenciado a las personas; un ejemplo lo tenemos en el censo<sup>30</sup>, donde se distinguían los que sabían leer y escribir, los semianalfabetos (que sólo sabían leer) y los analfabetos.

Habitados como estamos a pensar la escuela primaria en los términos en que hoy la conocemos, es ilustrativo saber que no siempre ha sido así, de manera que a partir de mediados del siglo XIX se hace necesaria la enseñanza de la lectura y la escritura, pero afrontada de manera distinta según la oferta se hiciese para hombres o para mujeres. Como nos apunta Mercedes Vilanova

“En España, como en otros países, el analfabetismo es un fenómeno que incide más intensamente en las mujeres que en los hombres. Todos los autores consultados coinciden en señalar el mayor peso del analfabetismo femenino; si bien algunos, como Joaquín Capellades, matizan las diferencias al hacer notar que la mujer posiblemente confiesa más fácilmente su analfabetismo. El secular rol de dependencia de la mujer, unido a una de sus consecuencias lógicas, el menor equipamiento escolar a ella dedicado hasta la implantación de la escuela mixta, ayuda a explicar su menor grado de alfabetización”<sup>31</sup>.

---

<sup>29</sup> Sánchez, R. (2005). Morfología del texto y producción de sentido en la lectura. En Martínez, J. (Ed.), *Historia de la lectura* (57-86). Madrid: Asociación de Historia Contemporánea Marcial Pons, Ediciones de Historia, S.A.

<sup>30</sup> En 1860 se publicaría en España el primer censo sobre alfabetismo, situándose la población analfabeta en un 80%, lo que se situaba lejos de los niveles de los países europeos.

<sup>31</sup> Vilanova, M. y Moreno, X. (1992). *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Madrid: Ministerio de Educación, pp. 69-70.

Además, según el grado de alfabetización podemos hablar de dos Españas<sup>32</sup>, una alfabetizada y otra analfabeta, presentándose una fuerte dispersión en cifras a nivel provincial como veremos más adelante. También cabe diferenciar el analfabetismo funcional de la alfabetización activa o pasiva, donde si el aprendizaje lectoescritor se desarrolla bajo estrictas normas tanto sociales como religiosas controlado por los catecismos diremos que era la alfabetización pasiva, mientras que si el “dominio de la escritura permite la liberación y la evasión, es decir, la afirmación de la propia identidad”<sup>33</sup> nos encontraremos ante una alfabetización activa.

En cambio, si nos referimos al analfabetismo funcional<sup>34</sup>, estaremos hablando de aquellas personas que no son o han sido capaces de desarrollar facultades que vayan más allá de leer y escribir una frase sencilla.

---

Un aspecto controvertido, son las causas del analfabetismo español, ya que en la literatura específica se observa una doble postura: la de aquellos autores que priman el factor escolar y la de aquellos que priman el factor económico. Es a partir de esta doble causalidad, generalmente no excluyente, que se vertebra la mayor parte de los que se ha escrito sobre el tema. Ambas posturas lógicamente parten del atraso económico español, que genera un déficit crónico de escuelas y un elevado absentismo escolar. Por otra parte, repercute también el nivel de renta bajo y muy desigualmente distribuido. Al margen de esta doble postura, hay que destacar otros aspectos como: el papel jugado por la iglesia católica en el retraso de la alfabetización en España, el medio rural como un endémico generador del analfabetismo, causas económicas, sociales, ideológicas e incluso demográficas...

<sup>32</sup> Mercedes Vilanova y Xavier Moreno hacen un estudio comparativo entre las provincias españolas entre 1887 y 1981, llegando a la conclusión que considerándose Canarias como una única provincia, de las cuarenta y nueve solo se mantienen por encima o debajo de la tasa estatal de analfabetismo de manera permanente treinta y ocho provincias. De las once provincias restantes con valor fluctuante, Cádiz, Pontevedra y Teruel mantenían su tasa, mientras que en el resto se observaba concentración geográfica, por un lado las provincias gallegas y aragonesas y por otro las de la vertiente mediterránea.

<sup>33</sup> Vilanova, M. y Moreno, X., *op. cit.*, p. 53.

<sup>34</sup> Jiménez, J. (2005). Redefinición del analfabetismo: el analfabetismo funcional. *Revista de Educación*, nº 338, 273-294.

Desde la I Conferencia Internacional de Educación de Adultos de Elsinor (Dinamarca, 1949), la UNESCO ha realizado un esfuerzo por conseguir que la alfabetización sea considerada como esencial para el desarrollo de las personas y de los pueblos. Si bien la Conferencia de Elsinor no incluyó la alfabetización entre sus objetos de estudio, ello no impidió mostrar el énfasis social y los cometidos funcionales que asignaba a la Educación de Adultos.

Así, podemos establecer la diferencia entre alfabetización y analfabetismo, matizando que la alfabetización es la capacidad de cualquier persona para leer y escribir con cierto nivel de habilidad; se define con mayor precisión como una capacidad técnica para descodificar signos escritos o impresos, símbolos o letras combinados en palabras. La alfabetización básica ha sido explicada en los términos de su opuesto, el analfabetismo, por la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (UNESCO), organismo que define a una persona analfabeta como “aquella que está incapacitada para leer y escribir una breve frase sobre su vida cotidiana”.

Debido a la amplitud internacional del problema, la mayor parte de los informes que se emiten al respecto usan la definición de la UNESCO. La tasa estimada de analfabetismo mundial en el año 2005 alcanzó la cifra de 771 millones de personas, de las cuales dos terceras partes eran mujeres. La perspectiva de futuro es que estas cifras

Una primera definición de alfabetización funcional la daría Daniel A. Wagner<sup>35</sup> al tomar como referencia el Informe de la UNESCO<sup>36</sup>, considerándose que una persona ha recibido una alfabetización funcional cuando ha adquirido los conocimientos y las técnicas de lectura y escritura que la capacitan para emprender de modo efectivo todas las actividades en que se haya adoptado la alfabetización con normalidad a su cultura o grupo.

Se remite por tanto a un componente de “adaptabilidad” con respecto a la cultura y al grupo, válido desde algunas perspectivas, si bien presenta algunas dificultades tales como las relativas a la incomodidad, dificultad en el campo de la investigación y en lo relativo a si se debe exigir el mismo contenido funcional a todos los ciudadanos con independencia de su formación inicial y profesión.

Por otra parte, entre las posibles variables para cuantificar el analfabetismo podemos optar por el sexo, distinguiendo el analfabetismo femenino respecto al masculino. En el análisis fluctúa la tasa de analfabetismo de ambos sexos, produciéndose un descenso gradual, aunque el problema seguía siendo importante. En general, existe una relación directa entre el analfabetismo femenino con el elevado porcentaje de fertilidad y las bajas expectativas de vida al nacer. Las madres alfabetizadas son un elemento importante en el cuidado de la salud durante los primeros años de vida del niño. Con estas consideraciones previas, diferentes organismos internacionales y nacionales se esfuerzan por apoyar programas especiales para eliminar el analfabetismo femenino, y en algunos países se potencia, además, la alfabetización de las mujeres adultas. Asimismo, se considera que el nivel educativo de la familia es un elemento importante en la educación de cualquier niño, observándose que en muchos casos los niños que tienen problemas con la lectura son hijos de madres o padres que presentan dificultades similares.

---

tiendan a disminuir, debido a la toma de conciencia y los esfuerzos de distintos organismos e instituciones relacionadas con la educación, y a que en la actualidad la tasa de escolarización es más elevada y el periodo de la etapa escolar más largo. A pesar de estas estimaciones, en zonas del África subsahariana, con gran aumento de su población y problemas políticos sin resolver, así como en otras regiones en vías de desarrollo, la falta de recursos ha provocado el incremento del analfabetismo en los últimos lustros.

<sup>35</sup> Wagner, D. (1998). *Alfabetización: Construir el futuro*. Lausanne: Unesco.

<sup>36</sup> UNESCO (1990). *Conferencia Internacional de educación 42ª reunión. Informe Final*. Ginebra: Unesco, pp. 33-43.

Se había producido un cierto énfasis en lo social que repercute e imprime el carácter funcional de la alfabetización, haciéndose visible desde II Conferencia Internacional en Montreal en 1960 sobre la Educación de Adultos como instrumento para el cambio social.

Así, a modo de orientación veremos en el capítulo primero, los mapas elaborados por Mercedes Vilanova y Xavier Moreno<sup>37</sup>, en relación a la población de alfabetizados y analfabetos respecto a la población de España en diversas décadas. Esta muestra, cuya fuente pertenece a los propios autores mencionados, parte de los censos de 1950, 1960, 1970 y 1981. Paralela a dicha muestra, incluiremos otras gráficas y tablas de evolución de la escolarización entre los años 2000 y 2012, que complementan nuestro análisis sobre la alfabetización en nuestro país así como la proporción de población en edad escolarizable e indicadores de escolarización, aportada por el “Sistema estatal de indicadores de la educación” dependiente del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, conocido como INCE, asociado al Ministerio de Educación y Cultura.

Desde esta perspectiva, este concepto de alfabetización sobre el que incidimos, hace referencia tanto a habilidades lingüísticas como cognitivas, necesarias para “alcanzar los conocimientos y acceder a la apropiación y recreación de la cultura escrita que la humanidad ha producido a lo largo de la historia”<sup>38</sup>.

En las sociedades actuales, no toda la población tiene la misma facilidad para leer o escribir, pese a que lo impreso (ya sea manuscrito o digital) nos invade, pudiéndose hablar de “alfabetización múltiple”, dependiendo en su uso de las circunstancias sociales y culturales, enfocadas a un fin específico, por lo que se considera que la alfabetización es un proceso permanente y progresivo que, en la medida que avanza, le permite a la persona acceder a conocimientos y entrar en la cultura de lo escrito con todo lo que ello conlleva.

“Cuando examinamos cómo funciona la alfabetización en la vida cotidiana de las personas, empezamos a descubrir las razones que les llevan a escribir y a leer, y sus motivaciones para aprender a hacerlo en primer lugar. Aprender a leer y a escribir es una empresa larga y difícil, y a niños y a adultos les suele suponer un trabajo arduo adquirir la competencia correspondiente. Las razones por las que lo llevan a cabo están vinculadas al uso que hacen de la escritura y de la lectura, y a lo que estas actividades significan en su vida diaria. [...] La alfabetización es tanto un logro intelectual individual como una forma de conocimiento cultural que permite a las personas participar en diversos grupos de actividades que, en cierto modo, implican leer y escribir”<sup>39</sup>.

<sup>37</sup> Vilanova, M. y Moreno, X., *op. cit.*

<sup>38</sup> Pujato, B. (2009). *El ABC de la alfabetización*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, p. 12.

<sup>39</sup> McLane, J.B. y McNamee, G.B., *op. cit.*, p. 16.

Para entender el desarrollo de la alfabetización, debemos estudiar el entorno en el que crecen los niños, y el impacto ambiental, circunstancial y humano que se ejerce sobre ellos. De ahí que en la escuela tradicional, vemos cómo la escritura, junto con la lectura y el cálculo hayan sido las tres materias principales a enseñar, ocupando un tiempo importante en el horario escolar, pero hasta mediados del siglo XIX no se enseñaron simultáneamente.

Se aprendía a leer con la ayuda de otros alumnos mayores y se repasaba luego lo aprendido individualmente con el maestro, utilizando libros de lectura que empezaron a sustituir las cartillas, catones y manuscritos tradicionales.

“Por otra parte, la historia de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura, o sea, la de las prácticas, escolares o no, que a ellas se refieren, ofrece enormes dificultades ¿Cómo llegar, cómo acercarse, a lo que sucedía en el aula, en los ámbitos familiar, societario o laboral, o al proceso seguido por el autodidacta, una figura históricamente más habitual de lo que hoy podemos imaginar? Ahí están, sin duda, las reglamentaciones e informes oficiales: textos legales, recomendaciones, informes. Pero todos sabemos que una cosa es lo que se ordena o sugiere y otra, bien distinta, lo que sucede en el aula.”<sup>40</sup>

En 1946, con la creación de la UNESCO, se empezó a promocionar la acción alfabetizadora considerándose un derecho de las personas, aspecto que ha ido cambiando con el devenir de los años. Así en la década de los sesenta y setenta, se vinculó al desarrollo de la lectura, escritura y aritmética, pero no sería hasta 1975 con la influencia de Paulo Freire cuando a las metodologías asentadas sobre las bases culturales establecidas se le otorgara un influjo político.

A partir de esta década es cuando asistimos a la continuada difusión de trabajos experimentales que ponen de manifiesto los beneficios de un aprendizaje precoz de la lectura, favoreciendo en edades tempranas el acceso a otro sistema de comunicación como es el lector. Esta inquietud, también compartida por Vygotsky<sup>41</sup>, resaltaba el valor del aprendizaje temprano del lenguaje escrito cuando afirmaba que,

---

<sup>40</sup> Viñao, A., *op. cit.*, p. 347.

<sup>41</sup> Se considera a Vygotsky como el representante de la teoría sociohistórica, a partir de 1979, que defendía el interés de leer tempranamente, como revulsivo del desarrollo cultural y de los cambios que conlleva en los procesos intelectuales.

“únicamente debemos tratar de imaginar los enormes cambios que se producen en el desarrollo cultural de los niños, y que son consecuencia del dominio del lenguaje escrito y de la capacidad de leer. Gracias a ello se accede al conocimiento de todo aquello que el genio humano ha creado en el campo de la palabra escrita”<sup>42</sup>.

Ese interés por el aprendizaje lector potenció que durante la década de los ochenta y noventa sirviera de fundamento de reflexión más profunda, en el que primaba el desarrollo cognitivo e intelectual. Esos aspectos se verían refrendados con los cuatro pilares de la educación del Informe Delors<sup>43</sup> – aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser – propuestos por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI.

Ya en el 2003 durante la reunión de expertos de la UNESCO se propondría una definición que relacionaría las formas de utilizar los saberes del grupo de pertenencia para facilitar la alfabetización, determinada por la cultura, historia, lengua o condiciones sociopolíticas a la que las personas estaban sujetas. En ella, se establece que

“alfabetización es la habilidad para identificar, entender, interpretar, crear, comunicar y calcular, mediante el uso de materiales escritos e impresos relacionados con distintos contextos. La alfabetización representa un continuo de aprendizaje que le permite al individuo cumplir sus metas, desarrollar su potencial y conocimientos y participar activamente en actividades comunitarias y sociales”<sup>44</sup>.

---

Para el autor ruso, el lenguaje es un sistema simbólico de segundo grado que se convierte en un simbolismo directo del nivel superior; es decir, que el lenguaje escrito puede representar al lenguaje oral, aunque lo escrito no sustituye directamente a la realidades representadas, sino a las palabras que lo simbolizan. En el proceso que se sigue hasta alcanzarlo, Vygotski y sus colaboradores describían una trayectoria que avanzaba desde los símbolos primarios de los gestos o el juego, hasta otros más complejos como el dibujo, hasta llegar a la escritura.

<sup>42</sup> Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos básicos superiores*. Barcelona: Grijalbo, p.175.

<sup>43</sup> Al Muft, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Delors, J., y Geremek, B. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO.

<sup>44</sup> Pujato, B., *op. cit.*, p.17.

Con esta definición se deja de lado el inicial concepto de alfabetización como conjunto de técnicas, dándole una proyección más social, como fenómeno situacional y dinámico y haciéndose hincapié en la diversidad lingüística y cultural.



En este proceso de alfabetización, el rol del diálogo toma un papel importante, como ya destacaran Freire y Macedo<sup>45</sup> en su análisis de la lectura de la palabra en relación a la lectura que se hace de la realidad, porque aunque “la capacidad para el lenguaje es innata, sólo puede materializarse en un entorno social”. Según esta concepción, “el escribir constituye un modo figurado de transformar la realidad”<sup>46</sup>, aspecto sobre los que los pedagogos e investigadores seguirán estudiando con el pasar de los años, y sobre el que nosotros con nuestro trabajo, también incidiremos.

Pero para ello, en ese devenir a lo largo de las décadas seleccionadas, es conveniente establecer el marco tanto conceptual como legal, para comprender bien ese proceso de alfabetización, que relacionándolo con estudios existentes hará posible analizar el tratamiento curricular que de la lectoescritura se ha hecho y el impulso reciente de ella a través del “Proyecto Lingüístico de Centro”. De ahí que nos centraremos en el análisis de diversos métodos utilizados en el tramo histórico que nos ocupa, porque según manifiesta Escolano

“El siglo XX supone, en la historia escolar de España, el paso del arcaísmo a la modernidad, una evolución que ha estado marcada por avanzadas e inflexiones. Ello es especialmente manifiesto en todo lo que afecta a la evolución de la cultura material de la educación formal, no sólo instrumentales sino estructurales, en la sensibilidad y en los comportamientos de los actores institucionales del mundo de enseñanza, en cuanto tales innovaciones técnicas dan origen a menudo a verdaderas metamorfosis en los modos de construcción de la cultura pedagógica. [...] La experiencia nos ha legado todo un conjunto de voces, escrituras, iconos y objetos que son expresión de la cultura material de la escuela, en la que hay que posar la mirada etnográfica y micro-histórica para aprender el valor de la memoria pedagógica, de sus prácticas y sus discursos, de su tradición y de sus virtualidades”<sup>47</sup>.

Es importante señalar que estos sistemas de comunicación pueden considerarse como recursos dirigidos a facilitar la comprensión y expresión del lenguaje que complementa los procedimientos utilizados tradicionalmente en el ámbito educativo. “¿Y por qué la lectoescritura es el punto clave? [...] Pretende ser algo que vaya más allá de las paredes del centro. Tenemos en cuenta también que cada situación de aprendizaje es vital para nuestro

---

<sup>45</sup> Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós y MEC, p. 16.

<sup>46</sup> *Ibidem*, p. 21.

<sup>47</sup> Escolano, A. (Ed.). (2007). *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios 1907-2007*. Berlanga de Duero: CEINCE, pp. 11-13.



alumnado”<sup>48</sup>, aspecto que desarrolló Clay<sup>49</sup> haciendo énfasis en la importancia relacional entre lectura y escritura vinculado al desarrollo temprano de la lectoescritura y que posteriormente consolidarían Koenig y Stratton<sup>50</sup>. Estos aspectos ya habían sido introducidos a comienzos del siglo XX por Ovidio Decroly<sup>51</sup> al establecer que los intereses y necesidades de los discentes son vitales al utilizar los juegos educativos como recursos complementarios en el aprendizaje de la lectoescritura, así como por Montessori<sup>52</sup> cuando planteaba que se debía desarrollar la habilidad comunicativa en el niño primero, para facilitar la lectoescritura, con temáticas del entorno conocidas por el escolar.

Centrándonos en el estudio de esos diversos métodos en la enseñanza de la lectura y la escritura, pretendemos profundizar en la intrahistoria de la escuela, analizando el espacio y el tiempo, su currículum implícito, la organización y vida escolar de esos centros, examinando temas como los valores educativos que se desprenden, los supuestos pedagógicos que informan la actividad cotidiana.

<sup>48</sup> Miranda, E. (Coord.). (2007). *Lectoescritura para todos*. Madrid: CIDE, p.11.

Muchas experiencias de lecto-escritura tempranas aparecen ligadas a interacciones sociales, como establece Elena Miranda, en la que la persona adulta media entre lo escrito y la criatura como, por ejemplo, cuando un adulto y niño leen juntos una historia. Esas interacciones, socialmente reconocidas como contextos naturales del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura, son oportunidades para desarrollar vocabulario, comprensión y habilidades en general previas para la lecto-escritura.

<sup>49</sup> Clay, M. (1993). *Reading Recovery: A guidebook for teachers in training*. Portsmouth: Heinemann.

Como sabemos, es a partir de la década de los setenta cuando el enfoque tradicional de la enseñanza de la lectura y la escritura se pone en tela de juicio, surgiendo nuevos enfoques que plantean alternativas, como pudiera ser la “lectoescritura emergente”, término acuñado por la profesora neozelandesa Marie Mildred Clay. Desde este planteamiento, el concepto ha ido evolucionado hasta incluir aspectos como:

- El desarrollo de la alfabetización da comienzo con anterioridad a la escolarización formal en infantil.
- La lectura y la escritura se desarrollan en paralelo durante la infancia, de manera interrelacionada.
- En el desarrollo infantil, son clave las funciones y formas de la lecto-escritura.
- Al participar de manera activa con adultos en situaciones favorecedoras de lectura y escritura, los niños y niñas aprenden el lenguaje escrito.

<sup>50</sup> Stratton, J. (1999). Emergent Literacy: a new perspective. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, vol. 3, nº 90, 177-183.

Las habilidades de lectoescritura emergente dan comienzo desde el nacimiento, estando implícitas en todos los aspectos del desarrollo de un niño y continúan a lo largo de toda su vida.

<sup>51</sup> Besse, J. M. (1989). *Una pedagogía racional*. México: Ed. Trillas.

La enseñanza de la lecto-escritura partiría, según Decroly, del caudal del lenguaje oral que el alumnado trae al llegar a la escuela, y que se irá enriqueciendo gradualmente en las etapas siguientes de comprensión, imitación, elaboración y producción. Se trata de una enseñanza activa en la que el discente lee desde el principio, consiguiendo la seguridad de los mismos.

<sup>52</sup> Montessori, M. (2003). *El método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva.

En base a la cultura material, Thomas Schlereth<sup>53</sup> establece que a través de ella y el estudio de los objetos podemos aprender a lo largo del tiempo sobre los sistemas de creencias – valores, ideas, actitudes y suposiciones – de cada comunidad o sociedad. Sabemos que los objetos, tanto hechos como modificados por el hombre, reflejan los modelos de pensamiento de los sujetos que los hicieron o de la sociedad en la que se encargaron.

Así, a partir de la relevancia del tema que nos ocupa, intentaré mostrar en este trabajo tanto circunstancias y aspectos normativos claves como momentos puntuales del proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura y escritura, que aunque tiene tras de sí unos cinco mil años, nosotros lo delimitaremos al período transcurrido entre 1970 y 2013 en el cual estamos ante

“una enseñanza y un aprendizaje hoy inmersos en uno de esos periodos de cambio cuyas consecuencias van a ser, están siendo, tan importantes como en su día lo fueron la invención del alfabeto o la imprenta, la aparición de la primera ortografía o la difusión de la lectura silenciosa, de la pluma metálica o el papel de pulpa de madera, por poner algunos ejemplos”<sup>54</sup>.

#### **d. OBJETIVOS E HIPÓTESIS**

Partiendo de esta contextualización, pretendemos que este trabajo de investigación tenga como punto inicial la reflexión sobre las repercusiones que las metodologías utilizadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura han tenido para nuestra sociedad, y por consiguiente, la indagación sobre los diversos materiales utilizados en tal empeño.

---

<sup>53</sup> Schlereth, T. (1985). *Material Culture: a research guide*. Kansas: Lawrence University Press of Kansas.

<sup>54</sup> Viñao, A., *op. cit.*, p.347.

Maestros prestigiosos del primer tercio del siglo XX - María Sánchez Arbós, Ángel Llorca, Félix Martí Alpera, entre otros- defendían sin ambages la simultaneidad de la enseñanza de la lectura y la escritura haciendo suyas las palabras de Pedro de Alcántara García en el libro citado: la escritura por la lectura y la lectura por la escritura.

En esta nueva escuela emergente, en la nueva escuela graduada, el dominio sobre todo de la lectura, junto con el de la escritura y el de la aritmética, era el elemento clave, más que los tests o la edad, para determinar la adscripción de los alumnos a uno u otro grado.

El fin de este apartado no es otro que alcanzar una idea general del paso del tiempo a través de la lectura, capacidad humana que toma un papel importante en la vida del hombre, porque como afirma Manguel, “la lectura comienza con los ojos”<sup>55</sup>.

Tomando la lectura y la escritura como una actividad cultural del ser alfabetizado, daremos unas pinceladas aventurándonos a considerar el posible porvenir de ella, coincidiendo con José Antonio Marina<sup>56</sup> al afirmar que el fenómeno tanto de la escritura como de la lectura aporta rasgos determinantes de la inteligencia humana, considerándose como la puerta abierta al conocimiento y a la creatividad. Y en la misma línea, el filósofo toledano mantiene que la vida humana transcurre entre palabras, por lo que leer es una necesidad para la especie humana,

“aprender a leer es conseguir la llave para entrar en un mundo nuevo, hasta entonces hermético. Proporciona una alegre sensación de poder y libertad, que experimentan sobre todo las personas mayores que aprenden. Ser analfabeto es un modo de esclavitud, de parálisis, de ceguera”<sup>57</sup>.

Es decir, basándonos en las aportaciones de los expertos trataremos de analizar el poder de la lectura y la escritura, su enseñanza y aprendizaje, aportando claves para comprender qué es eso que hemos denominado “Evolución de los métodos lecto-escritores”, dentro del período establecido (1970 – 2013). A partir de todo ello veremos, como afirma Chartier que

“el saber leer, tal y como se define en los organismos internacionales, es una competencia universal. Parece evidente poder medir el alfabetismo, con independencia del contexto en el que se usa, del idioma, del sistema escolar y de las tradiciones nacionales. Existiría, así, un saber leer universal, independiente del lugar y de la época, de los contenidos y de los sistemas de evaluación, que puede y debe medirse en cualquier lugar del planeta”<sup>58</sup>.

<sup>55</sup> Manguel, A. (1998). *Una Historia de la lectura*. Madrid: Alianza Editorial, p.44.

Con estas palabras el autor hace referencia a Cicerón cuando escribió que “el más agudo de nuestros sentidos es el de la vista”, en el sentido que cuando vemos un texto lo recordamos mejor que cuando lo oímos. En esta línea, continúa haciendo referencia Manguel a santo Tomás de Aquino al llamar a la vista “el más poderoso de los sentidos, a través del cual adquirimos conocimientos”.

<sup>56</sup> Marina, J. A. y Válgoma, M. (2007). *La magia de escribir*. Barcelona: Plaza & Janés.

El aprendizaje escolar de la escritura es considerado como el trampolín del fascinante mundo de la creación literaria, que aporta las claves para poder 'transfigurar la realidad.

<sup>57</sup> Marina, J. A. y Válgoma, M. (2005). *La magia de leer*. Barcelona: Plaza & Janés, p. 22.

<sup>58</sup> Cavallo, G. y Chartier, R. (1997). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus, p.178.

Queremos analizar qué peso han tenido determinados métodos empleados en este proceso, desde el analítico al sintético y el mixto, sin dejar de interesarnos por el constructivismo en su rama lectoescritora, explicando la realidad que subyace a través de ellos, el tratamiento curricular de la lectoescritura y la importancia de los materiales empleados en el afán de enseñar a leer y escribir. Partiendo del marco conceptual y su tratamiento legislativo, indagaremos sobre el influjo de la lectura y la escritura en el currículum escolar, dentro del período temporal seleccionado, señalando materiales específicos utilizados por el profesorado para alcanzar tal fin con su alumnado.

En definitiva, el objetivo principal del presente trabajo es **“impulsar el conocimiento de los métodos de enseñanza de la lectura y escritura utilizados entre la década de los setenta y el 2013”**, considerando los antecedentes históricos oportunos que nos permitan establecer el contexto histórico, desde una perspectiva legal, política y social, del período temporal elegido (1970 – 2013), cerrando el análisis con el reflejo de dos de esos métodos en el estudio de dos casos de aprendizaje lecto-escritor.

La hipótesis de partida para avanzar en este trabajo es que apostando por las capacidades que los niños y niñas poseen, estos son capaces de aprender a leer y escribir antes de su escolarización obligatoria a los seis años. Pero para que este proceso sea más eficaz, es necesario desarrollar una metodología acorde a sus necesidades. De ahí que nuestra hipótesis inicial se complementa con la hipótesis secundaria de la importancia de las metodologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje lectoescritor.

El criterio que he tenido en cuenta a la hora de seleccionar materiales que sirvan para verificar mis hipótesis, ha sido establecer distinción entre dos metodologías concretas distintas, las que han empleado con mis hijas en su paso por educación infantil. Han desarrollado sus tres años en infantil en colegios distintos y con tutoras con intereses también diferentes, pero que con independencia del método tradicional o constructivista, han sabido llevar a buen puerto a su alumnado aprendiendo a leer y escribir antes de su paso a primero de primaria.

Me interesa analizar los materiales utilizados y las producciones realizadas, valorando de manera objetiva el proceso metodológico desarrollado. Para ello, es necesario que valoremos cómo se ha incorporado el leer, escribir, hablar y escuchar, como actos tratados de forma natural siendo integrantes del proceso de comunicación. Las formas escritas del lenguaje nos envuelven constantemente, por lo que brindan amplias posibilidades de aprendizaje, incluso antes de la escolarización obligatoria.

Desde esta perspectiva, y a fin de aclarar la finalidad del trabajo, enunciaremos los objetivos concretos que se persiguen y que constituyen la línea prioritaria de nuestra temática:

- Clasificar los métodos lectoescritores de la época, estableciendo:
  - a) Elementos que intervienen: materiales, estéticos, de contenido y de evaluación.
  - b) Tipología de métodos: analítico, sintético, mixto y constructivista.
- Valorar si con la información obtenida, disponemos de criterios de reflexión sobre:
  - a) El quehacer diario del docente y alumnado: contenidos, rutina, estrategias de aprendizaje, horario de materias, jornada escolar y organización.
  - b) Conocer la situación del profesorado de la época.
  - c) Analizar la vida escolar de los centros educativos.
  - d) Establecer una evolución significativa de los métodos lectoescritores seleccionado.

## **e. METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO**

La naturaleza del objeto de investigación y la complejidad del contexto requieren la utilización de métodos sensibles, capaces de recoger los matices y ello justifica que el modelo de investigación responda a un diseño etnográfico. Así, con el objeto de realizar una investigación histórico-educativa, aplicaremos una metodología de trabajo que pretendiendo ser rigurosa sea a la par globalizadora, no perdiendo de vista el proceso de unidad que supone dicha investigación, facilitando las siguientes líneas prioritarias:

- El establecimiento de un marco contextual.
- La formulación de hipótesis de trabajo que justifiquen los objetivos establecidos.
- La recogida, organización, comprobación, validación y análisis de los datos.

Como afirma Julio Ruiz Berrio, “si elaboramos correctamente el diseño de tal investigación, sabremos el tipo de fuentes que necesitaremos, las analizaremos con rigor y todos nuestros procedimientos metodológicos y técnicas a utilizar serán los oportunos para conseguir la interpretación histórico-científica”<sup>59</sup>. Por este motivo, seguiremos la disciplina de Historia de la Educación para establecer el conocimiento evolutivo de los métodos lectoescritores entre 1970 y 2013, ya que conociendo el pasado, comprendemos el presente y podremos establecer una visión de futuro a tenor de las conclusiones alcanzadas.

Así, para abordar la presente investigación, secuenciaremos las diferentes fases de nuestro plan de trabajo con el fin de alcanzar los objetivos establecidos:

- a) Planteamiento de la investigación.
- b) Selección de fuentes.
- c) Criterios de evaluación y seguimiento, para analizar los elementos seleccionados.
- d) Elaboración del informe y conclusiones.

Para ello, el nivel de indagación será descriptivo, permitiendo como su nombre indica, describir situaciones, eventos y hechos, decir cómo son y cómo se manifiestan. Pretendemos describir los datos obtenidos y el impacto que éstos tiene en las vidas de la gente, conociendo así las situaciones, costumbres y actitudes predominantes de la actividad en concreto, en nuestro caso sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura.

---

<sup>59</sup> Escolano, A. (1997). *op. cit.*, p. 169.

Por el perfil de nuestro trabajo, investigación evolutiva sobre metodologías lectoescritoras fundamentadas en materiales concretos del profesorado que avalan posturas distintas, estableceremos un paradigma cualitativo que conecta la comprensión e interpretación naturalista de la realidad con un prisma socio-crítico:

- Paradigma naturalista: Se fundamenta en la comprensión e interpretación de la realidad desde una dimensión holística, centrándose en las intenciones, los motivos y las razones de las personas implicadas en el proceso. Puede considerarse como una perspectiva humanístico-interpretativa.
- Paradigma socio-crítico: Inspirado en la práctica educativa y fundamentándose en la teoría crítica-social de Habermas<sup>60</sup> y en la Escuela de Frankfurt. Tiene por objeto la intervención para ayudar a la toma de decisiones y el cambio, para la mejora de la práctica educativa.

En cuanto al contenido específico del trabajo, ajustado a los objetivos enunciados con anterioridad, dividimos la estructura de esta Tesis doctoral en dos bloques, en función del por qué de la lectura y la escritura, y la evolución de los métodos lectoescritores.

<sup>60</sup> Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Trotta Editorial.

Jürgen Habermas es uno de los miembros más eminentes de la segunda generación de la Escuela de Frankfurt (grupo de investigadores que se adherían a las teorías de Hegel, Marx y Freud) y uno de los exponentes de la Teoría crítica desarrollada en el Instituto de Investigación Social. Esa teoría crítica constituye el cuerpo teórico principal de los filósofos y pensadores adscritos a la mencionada Escuela de Frankfurt. Es decir, que asume como propia la distinción entre razón y entendimiento, al tiempo que entiende que la razón lleva las determinaciones conceptuales finitas del entendimiento hacia su auténtica verdad en una unidad superior, siendo ésta la reflexión filosófica o racional.

Entre las aportaciones más notorias del filósofo y sociólogo alemán destaca la construcción teórica de la acción comunicativa, donde la interacción social del ser humano pasa de estar basada en ritos y en lo sagrado a la potencia del signo lingüístico. Entendemos que las acciones comunicativas son como proyectos de acción donde los participantes coordinan los actos de comprensión, basándose en el supuesto de un entendimiento posible y en una coincidencia de sus proyectos vitales. Esa razón comunicativa devolvería a la sociedad el control crítico y la orientación consciente de fines y valores respecto de sus propios procesos.

A partir de la publicación en 1981 de su obra fundamental, la Teoría de la acción comunicativa, sus análisis y reflexiones se han orientado hacia la fundamentación de la ética discursiva, que constituye un modelo teórico dirigido a fundamentar la validez de los enunciados y juicios morales a través del examen de los presupuestos del discurso.

En la **primera parte**, dividida a su vez en dos capítulos, nos centramos en los antecedentes necesarios para comprender nuestro punto de partida y la relación que se establece del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en relación al currículo. Así, en el capítulo primero, comprobamos la importancia y el papel que le corresponde a la Historia para concretar y matizar el proceso que hemos seguido hasta llegar al presente que vivimos, resaltando el valor de la lectura y la escritura, que como establece Lacomba<sup>61</sup> en su reflexión sobre la historia en función de la sociedad, es de vital relevancia para enriquecerla.

Según este autor, la conciencia del pasado comunitario es un elemento indispensable del presente al tiempo que se vuelve compleja uniendo la memoria política a la memoria mítica porque “la conciencia del pasado es el fundamento de la historiografía, que no es más que la historia del discurso – un discurso escrito y que dice ser cierto – que los hombres han hecho sobre el pasado; sobre su pasado”<sup>62</sup>.

Desde tiempos remotos y bajo un prisma social, con la intención de relacionarse el ser humano ha tenido la necesidad de comunicarse por medio del lenguaje, aunque no siempre se le diese la misma importancia a la lectura y la escritura como medio de comunicación. No obstante, la necesidad de interactuar con las demás personas, sociedades, culturas hace que nos adentremos en situaciones diversas y que pongamos en práctica métodos que nos faciliten la comunicación, mediante herramientas eminentemente humanas como son la lectura o la escritura.

Todo ello, unido a la preocupación como profesional de la educación comprometida con el sistema educativo para lograr un avance en su calidad, me hizo indagar tanto en la necesidad de mejorar este recurso, como en la importancia del mismo, estableciendo en el capítulo segundo, un marco conceptual legislativo que justificase el tratamiento curricular que de la lectura se realiza, con la intención concretar los límites del trabajo y precisar el período temporal idóneo para su profundización, reduciéndose al período histórico comprendido entre 1970 y 2013. Conociendo los antecedentes históricos sociales y políticos, nos resultará más sencillo comprender la situación de arranque y los acontecimientos desarrollados y que dan pie a nuestra investigación.

---

<sup>61</sup> AA. VV. (2011). *La recuperación de la memoria histórica – educativa andaluza*. Málaga: Editorial Sarriá, S.L.

<sup>62</sup> AA. VV. (2011). *op. cit.*, pp. 9-10.



Y aunque la lectura y la escritura sean procesos de “nunca acabar”, y por consiguiente sus cimientos se forjen desde la educación inicial, el paso del tiempo ha favorecido la maduración del procedimiento, encontrando nuevos mecanismos que facilitan su incorporación y asimilación.

La **segunda parte** de la Tesis, comprende los métodos seleccionados y dos casos concretos de aprendizaje lectoescritor, secuenciados respectivamente en dos capítulos más.

Al principio se lee y escribe de manera mecánica, pero conforme se va afianzando es maravilloso entender lo que se está leyendo y escribiendo, ya que una buena comprensión en la lectura implica y trasciende en buenos hábitos de conocimiento, expresión oral y escritura, así como en la apreciación de los conceptos, fortaleciendo su comunicación y la memoria. De ahí, la importancia de clarificar las características de los principales métodos lectoescritores en el capítulo tercero.

El proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, como mantiene Viñao<sup>63</sup>, constituye en sí “dos prácticas sociales y culturales”, dos destrezas que se desarrollan en contextos diversos – entre ellos, el escolar que es el que nos ocupa – y que se condicionan mutuamente por su naturaleza y el tipo de relación que mantienen con la cultura escrita.

Desde esta inquietud, trataremos de justificar el análisis socio-histórico de su enseñanza y aprendizaje (en contextos educativos y normativos) desde 1970 hasta el presente, estableciendo unos antecedentes claves para comprender su proceso y el modelo de alfabetización seguido, de igual manera, incidiremos en los cambios que se han producido en los distintos sistemas educativos vividos. Nos referimos a los cambios que se produjeron con la aparición de las escuelas de párvulos, el papel central desempeñado por la lectura en la escuela primaria y los usos escolares y sociales de la escritura a partir de la segunda mitad del siglo XX.

---

<sup>63</sup> Viñao, A. (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio-histórico. *Anales de Documentación*, nº 5, p. 345.

Para concluir, nos centraremos en dos casos concretos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, dos metodologías distintas que, desde el método tradicional con un enfoque sintético uno frente a la metodología basada en aprendizaje por proyectos dentro de la filosofía constructivista del otro, han sabido establecer unas buenas bases en el proceso educativo de las dos alumnas en cuestión.

Las conclusiones finales, las referencias bibliográficas y los anexos documentales, completan nuestro trabajo.

## **f. SELECCIÓN DE FUENTES**

A la hora de establecerlas, debemos estimar la fiabilidad de las mismas, ya que es fundamental que se adecuen a la verificación de la hipótesis de partida de la investigación. En este sentido, los criterios para seleccionarlas serán:

- La intencionalidad de las mismas: entendiéndola como la finalidad que pretenden transmitir.
- El criterio posicional: es decir, si se tratan de fuentes directas o indirectas.
- El criterio cualitativo: según el cuál, podremos hablar de fuentes materiales cuyo valor informativo reside en su propia materialidad. Se puede hacer alusión también a otro tipo de fuentes, como son las culturales.
- La temática o su naturaleza: señalando si se tratan de fuentes escritas, orales o iconográficas.

Particularmente en el trabajo que nos ocupa, podemos afirmar que el paso del tiempo nos ha brindado una sustanciosa ventaja respecto a años pasados, permitiéndonos tanto el manejo como el estudio de fuentes documentales trascendentales del proceso de aprendizaje lectoescritor como son los materiales de primera mano utilizados por dos alumnas de

escolarización bajo modelos distintos. Se tratan de fuentes directas escritas con una marcada intencionalidad de sus docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y gran aporte cualitativo por la naturaleza de los documentos.

Además, en nuestro caso en concreto, hemos optado por usar una bibliografía variada, desde ejemplares antiguos de libros considerados como clásicos en esta materia hasta tendencias más actuales que justifican precisamente la evolución metodológica de la enseñanza de la lectura y escritura que nos ocupa. Asimismo, para impulsar nuestro proyecto, nos hemos referido a experiencias e investigaciones existentes de interés en los primeros niveles educativos, que avalan nuestra hipótesis de partida.

De ahí que, teniendo en cuenta las características de una investigación histórico-educativa como es la nuestra, el principal criterio de selección haya sido manejar gran diversidad de datos de fuentes distintas:

- Fuentes primarias, específicamente fuentes escritas impresas y, en algunos casos de carácter periódico, como pueden ser los estudios censales sobre alfabetización, que han contribuido no sólo al estudio cuantitativo del proceso de alfabetización en España en la segunda mitad del siglo XX, sino al análisis cualitativo de los mismos dada su riqueza y variedad.

Dentro de las fuentes primarias incluyo las revistas de carácter profesional y científico, como puede ser *“Revista de Educación”*, la revista de *“Curriculum y formación del profesorado”*, *“Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education”*, la revista *“Comunicación, Lenguaje y Educación”*, *“Cultura y Educación”*, *“Aula”* o *“Cuadernos de Pedagogía”*.

Por otro lado ha sido necesario manejar otras fuentes periódicas oficiales, como es la normativa educativa promulgada sobre el desarrollo de la lectura y la escritura en la época seleccionada, como leyes, decretos, órdenes o instrucciones, de carácter nacional o local.

- Fuentes secundarias, entre las que incluyo todos aquellos libros, investigaciones, revistas profesionales..., que abordan desde diferentes perspectivas la temática objeto de estudio. En tal sentido, me gustaría destacar la revista Interuniversitaria Historia de la Educación,

“puesto que en ella se encuentran publicaciones muy relevantes para la comunidad científica y académica del campo de la Historia de la Educación, y por ser el órgano de comunicación de la Sociedad Española de Historia de la Educación”<sup>64</sup>.

Estas fuentes han sido consultadas en gran parte de las Bibliotecas de la Universidad de Málaga, como la Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación o la Biblioteca General, además de la Biblioteca del Centro del Profesorado de Málaga.

- Fuentes materiales, como parte decisiva para esta investigación, convirtiéndose en un elemento clave y particular en las fuentes elegidas. Nos referimos a los materiales originales que mis hijas han desarrollado cada una en los tres años cursados de educación infantil. Este material permite contrastar las metodologías empleadas, una más tradicional estructurada por editoriales educativas y otra más dinámica fundamentada en la estrategia de trabajo por proyectos donde se pretende lograr un aprendizaje escolar significativo y pertinente, y como establece Hernández<sup>65</sup>, proyectos que determinan la propia estrategia de unión del currículum con una construcción del pensamiento complejo.

---

<sup>64</sup> Ramos, S. (2004). *La Depuración del Magisterio de Primera Enseñanza en Castilla-La Mancha (1936-1945)*. (Memoria para optar al grado de doctor). Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Educación.

<sup>65</sup> Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educación*, nº 26, 39-51.

## **PRIMERA PARTE**

---

### **EL POR QUÉ DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA**

## **CAPÍTULO 1**

---

### **ANTECEDENTES Y BASES TEÓRICAS**

*“Leer es ir al encuentro de algo que está a punto de ser y aún nadie sabe que será...”*

ITALO CALVINO<sup>66</sup>

Con la intención de establecer unos antecedentes en nuestro trabajo, analizaremos algunos hitos educativos importantes previos al proceso de enseñanza y aprendizaje metodológico lector-escritor de la etapa elegida, estableciendo el marco legal que justifica la presente investigación. Es decir, queremos reconstruir nuestro concepto de la lectura y escritura en base a sus singularidades y diferencias, las diversas maneras de leer que a lo largo de la historia han caracterizado a nuestra sociedad, sabiendo que tanto la lectura como la escritura, su enseñanza y aprendizaje, desde

“los años finales del siglo XVIII y primeros del XIX ambos aprendizajes experimentaron una triple ruptura. En primer lugar, se introduce con lentitud la enseñanza simultánea de la lectura y escritura. No se trataba, en un principio, de aprender a leer escribiendo o viceversa. Ambas enseñanzas seguían configuradas de modo independiente pero ahora se relacionaban y llevaban a cabo en el mismo curso o en cursos sucesivos. Con el tiempo no será ya necesario dominar la lectura para iniciar el aprendizaje de la escritura. Por otra parte, las prácticas tradicionales fueron puestas en entredicho. En respuesta a las demandas familiares, la rapidez y el agrado en el aprendizaje serán dos de los objetivos perseguidos. En cuanto a la lectura, es en el ámbito de las clases acomodadas -enseñanza con preceptor o en colegios- donde primero se generalizarán los juegos, artilugios y abecedarios ilustrados que ya en la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del XX empiezan a introducirse en las escuelas. [...] Se publican, asimismo, nuevos libros de lectura en sustitución de las cartillas y catones tradicionales. Emerge, en definitiva, un concepto más amplio de la noción de aprendizaje. [...] En tercer lugar, nace un nuevo tipo de lector. El aprendiz de lector de la cartilla u otro libro similar leía textos ya conocidos o incluso memorizados. Aprendía a leer deconstruyendo materialmente el "padre nuestro" u otra oración una y mil veces oída o repetida. Es más, se hacía lector leyendo en voz alta, a sí mismo o a otros, pliegos y relatos cuyo contenido le era familiar o conocía”<sup>67</sup>.

<sup>66</sup> Calvino, I. (1980). *Si una noche de invierno un viajero*. Barcelona: Editorial Bruguera.

<sup>67</sup> Viñao, A., *op. cit.*, pp. 350-351.

Entre las normativas y programas seleccionados:

- ***La Ley General de Educación de 1970 (LGE)***

Atendiendo la estructura de la Administración central a un criterio funcional, se adscriben unidades con rango de Dirección General a la administración de funciones homogéneas. Así, el sistema educativo nacional asumiría las tareas y responsabilidades que proporcionasen oportunidades educativas a la totalidad de la población, dando plena efectividad al derecho de toda persona humana a la educación, al tiempo que atendería a la preparación especializada del gran número y diversidad de profesionales que requiere la sociedad moderna.

Por otra parte, la conservación y el enriquecimiento de la cultura nacional, el progreso científico y técnico, la necesidad de capacitar al individuo para afrontar con eficacia las nuevas situaciones que le deparará el ritmo acelerado del mundo contemporáneo y la urgencia de contribuir a la edificación de una sociedad más justa constituyen algunas de las arduas exigencias cuya realización se confía a la educación.

La promulgación de esta ley de educación supuso para el sistema educativo español el comienzo de una etapa de modernización, sin precedentes desde la Ley Moyano de 1857; una renovación profunda que constituye el marco de referencia para la democratización de la enseñanza y la mejora de la calidad y el rendimiento educativo.

Entre las innovaciones que se introdujeron, destacaron los siguientes aspectos:

- Educación personalizada.
- Programación del currículum en torno a áreas de expresión y experiencia, así como conocimiento práctico y efectivo del medio.
- Innovación didáctica.
- Orientación y tutoría permanente.
- Evaluación continua.
- Coordinación del profesorado y creación de un estilo propio de cada centro, que favorecía la reorientación permanente del sistema y de los centros educativos.



- En cuanto a la lectura en primaria, en el artículo treinta y siete, con la intención de superar las dificultades del aprendizaje se establece que en las tutorías se recomendarán lecturas que se consideren necesarias. Centrándonos en niveles inferiores de concreción, en la Orden de 17 de enero de 1981<sup>68</sup>, aun no siendo obligatorios los objetivos de lectura y escritura en la etapa preescolar, solo si alcanzan la madurez psicofísica necesaria, se considera beneficioso conseguir un adiestramiento motor fino de manos y dedos que ayuden a representar gráficamente las letras, y posteriormente la escritura de sílabas y palabras. En cambio, se establece como objetivo prioritario en el primer ciclo que se consiga la completa adquisición de la técnica lectora, teniendo en cuenta las pausas, la pronunciación y la entonación, así como la lectura expresiva, mientras que en bloque temático relativo a la escritura se contempla la caligrafía, la ortografía y la composición.

#### - ***Los Programas Renovados de 1982***

A partir de la LGE, surgirían entre 1980 y 1982, los Programas Renovados para la enseñanza primaria cuyo objetivo principal era adaptar los contenidos a la Constitución, fijando las enseñanzas mínimas para los distintos ciclos, agrupadas por bloques según se citan en el anexo del Decreto que lo concreta.

Ciñéndonos a nuestra temática, estas modificaciones las podemos encontrar en el bloque temático segundo de lectura del Anexo I del Real Decreto 69/1981 donde se establecen las enseñanzas mínimas del Ciclo Inicial de Educación General Básica en el que se especifica que al término de este ciclo es necesario “dominar la técnica lectora: Leer con expresión adecuada un mínimo de 60 palabras por minuto. Contar lo leído emitiendo su propio juicio”<sup>69</sup>. También, como indican Tejedor y Rodríguez<sup>70</sup>, se constatan dichas modificaciones en el Real Decreto 710/1982 que regula las enseñanzas mínimas del

<sup>68</sup> ORDEN de 17 de enero de 1981 por la que se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de la Educación General Básica (BOE, nº 18, de 21 de enero de 1981).

<sup>69</sup> REAL DECRETO 69/1981, de 9 de enero, de ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial (BOE nº 15, de 17 de enero de 1981), p.1097.

<sup>70</sup> Tejedor, F.J. y Rodríguez, J.L. (Ed.). (1996). *Evaluación educativa. Evaluación de los aprendizajes de los alumnos*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

segundo ciclo, concretamente en el bloque temático 2 sobre el Lenguaje escrito de este ciclo, instando a:

“Leer silenciosamente y sin articulación labial un texto de unas 200 palabras, adecuado al nivel, con argumento claramente definido. Explicar las ideas esenciales (explícitas e implícitas) y las relaciones entre ellas, haciendo un resumen y contestando a un cuestionario (oralmente o por escrito)”<sup>71</sup>.

La vigencia de estos programas no obtuvo toda la repercusión que se esperaba en los niveles educativos para los que fueron diseñados, no obstante, resulta de interés en nuestra investigación hacer alusión a ellos con la intención de tomar conciencia de lo que su programación suponía como establece Gimeno Sacristán<sup>72</sup> al decir que era el equivalente “en este contexto a práctica científica de la enseñanza”.

- ***Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)***

Entre finales del año 1970 y 1990 se produjo una nueva etapa de reforma ya que España se había convertido en un país democrático y el sistema educativo imperante debía cambiar. En 1980 el gobierno de UCD promulgó la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE) y con los posteriores gobiernos del PSOE aparecieron también en 1985 la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), la propia LOGSE en 1990 y finalmente en 1995 la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes (LOPEG), hasta que apareciera en el 2006 la Ley Orgánica de Educación (LOE).

La reforma de la LOGSE supuso la puesta en marcha de un sistema educativo basado en los principios constitucionales e inició una gestión democrática de los centros. Fue la primera ley que estableció un sistema descentralizado de enseñanza en España, permitiendo a las distintas comunidades autónomas no sólo la gestión de los centros educativos, sino que también pudieran redactar un porcentaje muy importante de los

---

<sup>71</sup> REAL DECRETO 710/1982, de 12 de febrero. por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo medio de la Educación General Básica (BOE nº 90, de 15 de abril de 1982), p. 9587.

<sup>72</sup> Gimeno, J. (1985). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya, p. 8.

contenidos curriculares. Esta ley surgía con una clara intención renovadora, utilizando la terminología política de la década de los setenta. Se optó por potenciar un sistema de enseñanza constructivista, que podía catalogarse como un modelo de currículo abierto y flexible con diferentes niveles de concreción que favorecía el poder homologar nuestro sistema educativo al europeo, al tiempo que se asentaban sus bases sobre el Libro Blanco para la Reforma del Sistema educativo<sup>73</sup>. Desde su preámbulo se establece la necesidad de presentar la Ley como respuesta a una mejora de la Educación, por medio de estudios y titulaciones homologables en el ámbito de la Comunidad Europea.

Asimismo, respondía a la necesidad de buscar alternativas a los problemas estructurales y disfunciones de épocas anteriores, abordándose la configuración del periodo educativo previo a la escolaridad obligatoria, el desfase entre la terminación de la escolaridad obligatoria y el inicio de la edad laboral y la doble titulación al finalizar la Educación General Básica, entre otras. En consecuencia las propuestas más significativas son:

- Se amplía la Educación básica hasta llegar a los dieciséis años.
- Se reordena el Sistema educativo en las siguientes etapas: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria (Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación profesional de grado medio), Formación Profesional de Grado Superior y Educación Universitaria.
- La ley garantiza un periodo formativo común de diez años (6 a 16 años) que incluye Primaria y ESO.
- En el Bachillerato (de dos años de duración) se establecen distintas modalidades: Artes, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales, Tecnología.
- Se acomete la reforma de la Formación Profesional que comprende desde la formación profesional de base que se adquiere en la ESO, a la formación profesional específica organizada en ciclos formativos de grado medio y grado superior.
- Se regulan las enseñanzas de la Música, la Danza, el Arte Dramático y las Artes Pláticas y el Diseño.

<sup>73</sup> Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Servicio de Publicaciones.

En sus páginas se presenta la orientación como un derecho del alumnado y como un elemento esencial que contribuye a la calidad de la enseñanza. Para que sea efectivo, se debe concretar y garantizarse mediante los diferentes servicios y actividades que el sistema ofrece.

- Plantea la calidad de la enseñanza como reto fundamental de la educación del futuro, destacando la importancia de la evaluación general del sistema educativo con la creación del Instituto Nacional de la Calidad y la evaluación
- Se desataca la educación de las Personas Adultas y la Compensación de desigualdades en educación.

- ***Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)***

Con la aprobación de la Ley de Calidad en el 2002 se modificaban algunos aspectos que la LOGSE establecía, pero seguía manteniéndose el carácter educativo asistencial en el tramo de educación preescolar de cero a tres años y voluntaria y gratuita en la educación infantil que abarcaba desde los tres a los seis años, con un currículo propio que suponía el reconocimiento definitivo de la necesidad de atención escolar en estas edades. Posteriormente le sucedería el tramo de escolarización obligatoria de primaria de seis a doce años, y de ésta edad hasta los dieciséis la secundaria. Finalmente podrían acceder a bachillerato y FP<sup>74</sup> de grado medio, período que abarcaría desde los dieciséis hasta los dieciocho años.

La novedad es que el modelo de escuela infantil que se propone constituye por sí misma un sistema de enseñanza de gran importancia por su contenido, no reduciéndose a ser una mera preparación para la educación primaria. Y, “aunque sigue siendo voluntaria, se insta a los poderes públicos para que satisfagan la demanda de plazas que la sociedad necesite, de tal manera que resulte gratuita al igual que la educación obligatoria”<sup>75</sup>. Entre una de las finalidades concretas lingüísticas que se proponen, como indica Cristóbal González Álvarez<sup>76</sup>, es estimular “el acceso a la convencionalidad y a la interiorización y uso del lenguaje oral así como la iniciación en la lectoescritura”.

---

<sup>74</sup> Corresponde a la Formación Profesional.

<sup>75</sup> González, C. (2003). *Enseñanza y aprendizaje de la lengua en la escuela infantil*. Granada: Grupo Editorial Universitario, p. 68.

<sup>76</sup> *Ibíd*em, p. 70.

- ***La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE) y su concreción andaluza, la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA)***

Tras la 47ª Conferencia Internacional de Educación convocada por la UNESCO, se generalizaba una inquietud común que ponía de manifiesto la vigencia del desafío planteado en la década precedente: Lograr que todos los ciudadanos pudieran recibir una educación y una formación de calidad, sin que ese bien quedase limitado solamente a algunas personas o sectores sociales. Era imprescindible en los comienzos del siglo XXI, tener la convicción de la necesidad de mejorar la calidad de la educación,

“pero también de que ese beneficio debe llegar a todos los jóvenes, sin exclusiones. Como se ha subrayado muchas veces, hoy en día se considera que la calidad y la equidad son dos principios indisolubles. Algunas evaluaciones internacionales recientes han puesto claramente de manifiesto que es posible combinar calidad y equidad y que no deben considerarse objetivos contrapuestos”<sup>77</sup>.

Así se desprendían tres principios fundamentales:

- Proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo.
- El principio del esfuerzo aplicado a todos los miembros de la comunidad educativa según sus posibilidades, para alcanzar una escolarización equitativa del alumnado.
- Compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea, que potencie la convergencia de los sistemas de educación y formación, fomentando el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Para ello, se pone el énfasis en la atención a la diversidad del alumnado y en la prevención de las dificultades de aprendizaje, actuando tan pronto como éstas se detecten. Además, con la introducción de la evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado al finalizar el segundo ciclo de esta etapa con carácter formativo y orientador, se proporciona información sobre la situación del alumnado, de los centros y del propio sistema educativo, permitiendo adoptar las medidas pertinentes para mejorar las posibles deficiencias.

<sup>77</sup> LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, nº 106, de 4 de mayo de 2006), p. 17159.

## **1.1. FACTORES DE ARRANQUE**

Parte de los estudios realizados sobre la lectura desarrollada durante las décadas de los años sesenta y setenta se fundamentan en los progresos de la psicología cognitiva, vinculándose a otras disciplinas como pudieran ser estudios sobre inteligencia artificial o la lingüística textual. Ello provoca un modelo de lectura que, según Teresa Colomer<sup>78</sup>, puede sintetizarse en:

- Leer no es una suma de habilidades en un modelo jerárquico sino un proceso unitario y global de interpretación del texto en el interior del cual actúan cada una de las habilidades en relación unas con otras.
- El lector no realiza una transposición del significado del texto a su mente sino que construye activamente su interpretación a partir de sus conocimientos, su intención de lectura. Es decir, que el lector actúa deliberadamente al dirigir su atención a los distintos aspectos del texto y supervisa constantemente su comprensión para detectar los posibles errores y proceder a subsanarlos.

“La simple descripción de qué es leer permite desestimar el método tradicional de enseñanza de la lectura, ya que, por ejemplo, pasa a verse como inadecuada una programación secuencial (letras, sílabas, etc.) y se muestra imprescindible entender el entrenamiento en las distintas habilidades como una ayuda integrada en la tarea global. Pero no es hasta la década de los ochenta que ha empezado a investigarse positivamente sobre la mejor manera de propiciar este aprendizaje. Mientras se pensó que leer era descodificar un texto de forma rápida, el método de enseñanza podía ser (lo era) muy simple. Pero si entendemos que leer es comprender un texto, el proceso resulta tan complejo que no cabe esperar que la investigación educativa descubra un método único y completo que dé cuenta de todas las operaciones implicadas en la comprensión.

Ahora bien, los numerosos resultados que ya se están obteniendo pueden ayudar a los enseñantes de varios modos distintos. En primer lugar, confirmando el valor de muchas estrategias de enseñanza que la intuición pedagógica ha ido introduciendo desde hace décadas en la enseñanza de la lectura, resultado que no parece espectacular, pero es ciertamente esperable e incluso tranquilizador. En segundo lugar, precisando el alcance de las orientaciones prácticas generales, es decir, diciéndonos en qué situaciones, con qué condiciones, para qué tipo de alumnos o con qué límites estas prácticas serán más o menos efectivas y para qué objetivos concretos. Y, por último, proponiendo nuevas orientaciones y actividades que ayuden a mejorar la enseñanza de la lectura.”<sup>79</sup>

---

<sup>78</sup> Colomer, T. (2002). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. En C. Lomas (Comp.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (85-105). Barcelona: Paidós.

<sup>79</sup> Colomer, T. (1993). La enseñanza de la lectura. Estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 216, 15-18, p. 15.

Paralelamente y a nivel europeo, los primeros programas de cooperación europea centrados en la sensibilización hacia las lenguas y culturas de los países miembros desde edades tempranas, diseñados por la División de Políticas Lingüísticas de Estrasburgo de 1957, “tenían como objetivo principal la democratización del aprendizaje de las lenguas para fomentar la movilidad de las personas y de las ideas y para promover el patrimonio europeo, representado por su diversidad cultural y lingüística”<sup>80</sup>.

Apoyando esta perspectiva, y a raíz de los programas y proyectos dinamizados por el Consejo de Europa y las Recomendaciones del Comité de Ministros, se especificaba que tanto la escuela como la familia constituyen entornos decisivos en la educación de los niños, por lo que comienzan a suscitar interés a partir de la década comprendida entre 1950 y 1960, “momento en el que las evidencias empíricas señalan el efecto que los factores sociales, en general, tienen sobre el rendimiento educativo”<sup>81</sup>.

Por su parte, Engelmann<sup>82</sup> y Becker<sup>83</sup> experimentan en la década de los sesenta con niños deficientes, partiendo del modelo de “enseñanza directa” que ponía el énfasis en una enseñanza

<sup>80</sup> Plan de Fomento del Plurilingüismo. (BOJA nº 65, de 5 de abril 2005), p.12.

<sup>81</sup> Gil, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, nº 350 (Septiembre-diciembre), 301-322, p. 302.

La lectura constituye uno de los primeros aprendizajes pretendidos por la educación formal. De ahí que la lectura se asocie a la escuela. Sin embargo, el papel de la familia también es importante. El gusto por la lectura podría ser algo que los niños aprenden en su hogar cuando en éste se valora la lectura y se dedica tiempo a leer.

En este sentido, se ha señalado la importancia que las actitudes y comportamientos de los integrantes de la unidad familiar hacia la lectura tienen en la formación de los hábitos lectores infantiles. En consecuencia, el comportamiento de las familias en relación con la lectura proporciona modelos que serán imitados por los hijos, de tal manera que los hábitos lectores de los padres serían generadores de hábitos lectores en los hijos.

Junto a esto, las actitudes positivas hacia la lectura en el ámbito familiar pueden traducirse en modos de interacción que sitúan la lectura y los libros como objeto central, y que contribuyen de manera considerable a las actitudes desarrolladas por los hijos y a los propios hábitos lectores de éstos.

<sup>82</sup> Engelmann, S.E. y Carnine, D. (1982). *Theory of instruction: Principles and applications*. Nueva York: Irvington Publishers.

<sup>83</sup> Healy, K. y Livanis, A. (2008). Direct Reading Instruction: A Tier I Methodology for Teaching. *NY School Psychologist*, Volume XXVI nº 4, 4-5.

El programa de Engelmann y Becker analizaba las habilidades educativas necesarias para el éxito escolar (específicamente la lectura y las matemáticas) y la deconstrucción de ellos en sus piezas más pequeñas. Cada pieza era posteriormente enseñada al alumnado.

Ellos comenzaron a utilizar este método de instrucción directa (intervención de lectura destinada de manera universal sobre alumnado que necesitan una actuación particular debido a su entorno) fuera de la Universidad de Illinois en un programa preescolar diseñado para niños desfavorecidos, pero pronto se extendería a un alumnado sin problemas educativos.

planificada sobre el trabajo a realizar durante la lectura con actividades de comprensión en contraste con la anterior metodología que incidía más en el trabajo previo a la lectura.

La investigación realizada por Durkin<sup>84</sup> a finales de la década de los setenta, favoreció un cambio en la concepción de la lectura, en la medida en que se produce un desplazamiento del punto de interés: del cómo enseñar a identificar palabras a cómo enseñar a interpretar un texto en el centro educativo. Estos aspectos serían refrendados por las políticas lingüísticas educativas europeas, acordándose que el aprendizaje debía centrarse en el discente y que dicho aprendizaje se pudiera prolongar a lo largo de la vida. Su finalidad sería la comunicación intercultural.

En el caso de España, a partir de la década de los setenta, se optó por “una gran reforma educativa que incluía la implantación de nuevos principios pedagógicos, diferentes cambios organizativos, transformaciones sustanciales en el curriculum y en la metodología didáctica”<sup>85</sup>. Las investigaciones producidas a este efecto, hacen cuestionarse la diversidad curricular (nulo, potencial, oculto, evaluado o aprendido), aunque el currículum predominante ha sido el prescrito y el enseñado

“el primero, el oficial, impersonal, abstracto, burocrático, pasivo, etc., relacionado con la política educativa y el segundo con la práctica desarrollada en las aulas activo, ejecutado por los protagonistas, concreto, identitario, etc. Las dos perspectivas del curriculum son inseparables: una nos delimita los fines, planes, contenidos y en la otra prima la dimensión de la experiencia, como el conjunto de oportunidades de aprendizaje que la escuela ofrece, y los procesos que pone en juego”<sup>86</sup>.

---

<sup>84</sup> Durkin, D. (1978). What Classroom Observations Reveal about Reading Comprehension Instruction. *Reading Research Quarterly*, vol. 14, pp. 481-533.

<sup>85</sup> Beas, M. (2010). Formación del magisterio y reformas educativas en España: 1960-1970. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 14, nº 1, p. 398.

Con anterioridad, en la década de los años sesenta, también se habían producido varias reformas educativas (1964, 1965 y 1967) que afectaron tanto a la Enseñanza Primaria, como a la formación del magisterio.

<sup>86</sup> *Ibíd.*, p.399.

En la reforma de 1970, aunque aparentemente no se había planteado esta cuestión y parecía que las orientaciones didácticas y organizativas se centraban en el aula y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, el profesorado era consciente de que aula y entorno evolucionarían conjuntamente.



A mediados de los años ochenta y a partir de estas constataciones, se ha producido un gran número de investigaciones sobre la posibilidad de enseñar a comprender, pero reiteradamente se ha constatado que es difícil que el lector sea autónomo por sí mismo y de manera autónoma, como establece el modelo de enseñanza explícita de Teresa Colomer

“aunque el modelo de enseñanza explícita ha sido el más desarrollado desde el punto de vista de la investigación, desde el ámbito educativo no puede considerarse una panacea. Se ha mostrado efectivo en la enseñanza de determinados aspectos de la lectura tales como la determinación de la idea principal, la relación entre todas las informaciones de un texto expositivo o el esquema narrativo, pero resulta claramente inadecuado para otros aspectos como la apreciación estética de un texto o la articulación de estrategias complejas”<sup>87</sup>.

Igualmente ilustrativa es la necesidad de diversificar el tipo de instrumentos utilizados en la lectura, que demuestran su eficacia para evaluar el tipo de dificultades de comprensión que se puedan producir y para enseñar estrategias comprensivas.

Por su parte Irwin<sup>88</sup> consideró a partir de mediados de la década de los ochenta, la relación existente entre diversos componentes del modelo interactivo de comprensión lectora, como pudieran ser el texto, el lector y el contexto, estableciéndose una necesidad de armonía para este aprendizaje ya que “el lector es sin duda la variable más compleja, la que ha centrado los grandes avances de la investigación sobre la lectura y la más importante desde el punto de vista educativo”<sup>89</sup>. Al mismo nivel se establece la necesidad de escritura, porque como dice Teresa Martín Taffarel,

<sup>87</sup> Colomer, T. (1993). *op. cit.*, p. 16.

Su utilización deberá coexistir con otros modelos y prácticas didácticas que se han revelado útiles tales como las formas de suscitar el interés de los alumnos, el favorecer las formas de trabajo cooperativas (ya que los alumnos que discuten juntos un texto retienen mejor la información) o el predominio de la lectura silenciosa (ya que si se lee en voz alta para los demás se atiende menos a la comprensión).

El objetivo primordial es formar lectores competentes que sean capaces de darle sentido a lo que leen, por lo que el papel de la escuela junto con otras instancias sociales como la familia o las bibliotecas, debiera consistir en ayudarles a desarrollar su competencia interpretativa mediante actividades que contribuyan a la relectura, al descubrimiento y a esa construcción de sentido.

<sup>88</sup> Irwin, J. W. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood: Prentice-Hall.

<sup>89</sup> Colomer, T. (1993). *op. cit.*, p. 16.

En la enseñanza de la lectura, la escuela debe optar por una visión comprensiva que integre tanto las actividades más globales como los ejercicios de entrenamiento de las habilidades específicas de lectura, intentando conseguir que el producto final no una suma de actividades desconectadas sino todo lo contrario, una interrelación coherente tanto de su formulación teórica como de su organización práctica.

“se aprende a escribir como se aprende a vivir: haciendo caminos de escritura y de vida. Hay en cada ser humano una vocación vital que lo impulsa a conocer, experimentar, interrogarse, sentir y expresarse. [...]El niño que abre sus sentidos al espacio circundante ensaya sonidos, gritos, balbuceos, llantos, antes de articular el lenguaje que lo conectará con las personas y cosas de su ámbito familiar, donde se va configurando la imagen del mundo”<sup>90</sup>.

Durante un tiempo el único método empleado para enseñar a leer a los principiantes fue el que partía de la letra, pasando por la sílaba y la palabra hasta llegar al texto corrido. En oposición a éste, encontraremos el método global, con orden inverso: frase, palabra, sílaba, sonido.

Lo que en definitiva pretendemos, coincidiendo con Antonio Basanta es reflexionar sobre el hecho de aprender a leer, “sobre su proceso, su magia y su misterio. [...] Es, a su vez, una apelación directa a nuestra propia identidad. Somos lo que leemos al tiempo que leemos lo que somos”<sup>91</sup>.

Además de conocer los aspectos que supeditan el proceso de enseñanza y aprendizaje lecto-escritor, la escuela también necesita saber lo que sucede fuera de sus paredes, condicionando su uso pedagógico según los enfoques empleados. Para ello, “es necesario al mismo tiempo que los profesores estén convencidos de que la lectura es una actividad imprescindible para que los alumnos amplíen sus conocimientos y se sientan un poco más motivados para comprometerse con el aprendizaje”<sup>92</sup>.

---

<sup>90</sup> Martín, T. (2003). *Caminos de escritura*. Barcelona: Octaedro, pp. 11-12.

<sup>91</sup> Basanta, A. (2005). La pasión de leer. *Revista de Educación*, nº extraordinario, p. 189.

Más que nunca nuestra capacidad de independencia, la formación de nuestra libertad, el cultivo de nuestro propio criterio necesita de modo más imperioso la lectura. Porque sólo ella es capaz de construir el puente que lleva de la información al conocimiento. La lectura requiere de una inserción específica en el proyecto educativo de cada centro, en la planificación curricular. Es necesario impulsar las bibliotecas escolares para lograr que definitivamente la lectura encuentre el recinto que le pertenece y que requiere para su seguro desarrollo.

<sup>92</sup> Marchesi, A. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 15-35, p.33.

El razonamiento expuesto hasta ahora destaca la importancia de la lectura para mejorar la enseñanza y el aprendizaje del alumnado. Se trata de un aprendizaje a través de la lectura, que no debería quedar reducido a las relaciones profesor-alumno y al espacio del aula. La escuela debería convertirse en un espacio de aprendizaje y de lectura para todos los que de una u otra forma participan en ella: profesores, alumnos y padres.

El objetivo de conseguir que los centros docentes se conviertan en comunidades de aprendizaje y, de forma más específica, en comunidades de lectores, marcaría la agenda de una transformadora reforma educativa. Porque la lectura en común favorece la comunicación, el intercambio de experiencias y la comprensión mutua.

## 1.2. ANTECEDENTES O APROXIMACIÓN HISTÓRICA

Tanto la lectura como la escritura así como su binomio de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo con Viñao<sup>93</sup> son prácticas culturales y sociales que, en determinados contextos, en nuestro caso el escolar, ven condicionada su naturaleza. Así, podemos definir a la lectura desde distintas perspectivas; una de ellas podría ser aquella que se trata de un proceso de recuperación de algún tipo de información o ideas almacenadas en un soporte y transmitidas mediante algún tipo de código, usualmente un lenguaje, ya sea visual, auditivo o táctil, aunque existen otros tipos de lectura que no están basados en el lenguaje, como pueden ser la notación o los pictogramas.

El propósito de este apartado no es dar una definición de la lectura sino que, en línea con el marco conceptual y con el fin de tener una idea general del paso del tiempo a través de la lectura, creemos conveniente hacer un breve resumen de la historia de la lectura, desde sus primeros usos, partiendo de la diversidad de las prácticas de la enseñanza de la lectura, desde el mundo griego con los orígenes del deletreo hasta nuestros tiempos, pasando por el mundo romano, la Edad Media, el Humanismo, el Protestantismo o los nuevos “derroteros” que adquiere la enseñanza de la lectura en siglo XIX con la aparición de las escuelas de párvulos o el papel centrado en la lectura en la escuela de primaria del siglo XX, ya que

“Los autores no escriben libros: no, escriben textos que se transforman en objetos escritos – manuscritos, grabados, impresos y, hoy, informatizados – manejados de diversa manera por unos lectores de carne y hueso cuyas maneras de leer varían con arreglo a los tiempos, los lugares y los ámbitos”<sup>94</sup>.

Si comparamos el lenguaje escrito con el lenguaje oral como habilidad natural del ser humano, puede considerarse el primero como un invento “relativamente reciente” en nuestra historia, situándose en Mesopotamia la escritura más antigua tras la que nacería en Egipto la escritura jeroglífica en el 3150 a.C.

<sup>93</sup> Viñao, A., *op. cit.*, p. 345.

<sup>94</sup> Cavallo, G. y Chartier, R., *op. cit.*, pp. 14-15.

Sabemos que el acceso al lenguaje escrito de las sociedades que poseían sistemas de escritura era minoritario. Nosotros no pretendemos hacer un análisis exhaustivo de los mismos, sino presentar una breve cronología articulada en epígrafes sobre distintos periodos temporales que nos llevan desde la invención de la lectura silenciosa en la Grecia antigua hasta las actuales prácticas paralelas a la revolución electrónica del presente. Son periodos a través de los cuáles pretendemos establecer la necesidad de conocer tanto las condiciones históricas como las sociales y las culturales que acompañaban a la adquisición y el uso de la lectura, influyentes en las actitudes y comportamientos de los discentes, porque como demostró en su día Jack Goody, “los primeros 1.500 años de la escritura constituyen un claro ejemplo de la relación que existe entre los usos sociales de la escritura y el desarrollo de unas habilidades cognitivas determinadas”<sup>95</sup>.

## **EL MUNDO GRIEGO**

Si concebimos el alfabeto como uno de los primeros sistemas de escritura que representan los sonidos individuales del habla tanto vocálicos como consonánticos, entonces coincidimos en que hay “un amplio consenso entre diversos autores sobre el hecho de que la primera escritura que ostenta estas características es el alfabeto griego”<sup>96</sup>, subrayando que su descubrimiento o invención en este caso, ha supuesto un gran avance para la historia de la escritura. Su origen puede ser clasificado dentro de la escritura silábica como semítico, en el sentido que los griegos tomaron “la escritura consonántica de los fenicios y la adaptaron a su lengua. [...] Los propios griegos llamaban a su escritura, escritura fenicia, e incluso los nombres de los signos del alfabeto griego se correspondían con los de escritura semíticas”<sup>97</sup>, basándose en lexemas

---

<sup>95</sup> Viñao, A., *op. cit.*, p. 347.

<sup>96</sup> Clemente, M. y Domínguez, A.B. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Ediciones Pirámide, p. 24.

Se trata de un código que aun encerrando dificultades en su aprendizaje, cuando es interiorizado, supone la posibilidad de que el lector pueda leer todas las palabras de su lengua. De ahí que su dominio suponga el acceso a la información escrita, tanto política como cultural.

<sup>97</sup> Ídem.

Una explicación resumida de ese origen es que dada la dificultad de interiorizar fonemas distintos a los propios, por ejemplo cuando los comerciantes fenicios se relacionaban con los griegos, estos últimos captaban el sonido inicial y lo adoptaban por otro similar griego, incluyéndolo con el nombre de la letra fenicia. Por ejemplo, si la letra era *betu* o *kapu*, la modificación era llamarla *beta* o *kappa*.

constituidos por esqueletos consonánticos que tienen el esquema vocálico entre las consonantes información gramatical. Con este enfoque, se dice que la escritura consonántica fue inventada por los semitas, adaptándose “a las peculiaridades de su lengua, en que el peso semántico se carga en las raíces de tres consonantes, y las vocales sirven sobre todo para indicar las relaciones gramaticales”<sup>98</sup>.

Así, cuando Platón afirmaba que una vez que el “lógos” era escrito y que circulaba tanto entre los que lo entendían como entre los que nada tenían que hacer al respecto, hacía alusión a que se podía ensombrecer su lectura, perdiendo la consonancia con la intención del autor. Desde esta perspectiva, se le da una relevada importancia a la interpretación de los textos mediante una adecuada lectura. De ahí la necesidad de una amplia alfabetización y de las prácticas de lectura de inscripciones oficiales o hasta el nivel de las clases urbanas inferiores.

La repercusión política y cultural de la lectura y escritura era de gran calado porque posibilitaba que las propuestas de leyes o similares pudieran ser debatidas antes de ser votadas, dejando de ser la escritura un privilegio único para la casta de los escribas profesionales. Por ese motivo, tanto la producción de escritos expuestos a la lectura pública como su tipología y aspectos calificadores de la democracia ateniense estaban al alcance para todos. De forma paralela, otra característica de esta sociedad era su conciencia del texto escrito como modo de traer a la memoria documentación que pudiera tener fines educativos en las prácticas escolares.

Con el uso del alfabeto, en las escuelas se centraba el interés en

“el reconocimiento y lectura de las letras. El niño aprendía el alfabeto pronunciando el nombre de cada letra (alfa, beta, gamma,...) en su orden normal, al revés y a pares que formaba tomando una letra del principio y otra del final. Pasaba después a las sílabas, todas las sílabas, pero no las vocalizaba sin más sino deletreando previamente cada una de sus letras, y así sucesivamente a las palabras, también deletreadas, desde las monosílabas a las de pronunciación más difícil, y a los textos breves -asimismo en un principio deletreados-, escritos, como fue habitual hasta bien avanzada la Edad Media, de un modo continuo, es decir, sin espacios vacíos. Este sistema fue prescrito, con ligeras variantes, en casi la totalidad de los libros en los que, desde la antigua Roma hasta finales del siglo XVIII, se trata del aprendizaje de la lectura”<sup>99</sup>.

Quizás es de interés recordar que en el alfabeto griego no existía una relación biunívoca entre grafema y fonema de la lengua, ya que algunos de estos grafemas representaban secuencias de fonemas en lugar de fonemas únicos como pudiera ser la letra “psi” representada como  $\phi$ .

<sup>98</sup> Mosterín, J. (2002). *Teoría de la escritura*. Barcelona: Editorial Icaria, p. 111.

<sup>99</sup> Viñao, A., *op. cit.*, p. 348.

En este período histórico los griegos consiguieron darle un cambio trascendental a las escrituras silábicas anteriores, ya que con la simple asignación de una letra a cada una de las cinco vocales daría cobertura escrita de todos los fonemas, y que favorecería posteriormente “un sistema de instrucción para instalar en el cerebro, durante la infancia y adolescencia, el hábito inconsciente, a modo de acto reflejo, del reconocimiento de las letras y sus combinaciones, así como de su relación con unos sonidos determinados”<sup>100</sup>.

En este proceso lecto-escriptor hay que señalar que “así como la escuela de los escribas era una escuela centrada en la escritura, la del *grammatistés*, en Grecia, era una escuela centrada en el reconocimiento y lectura de las letras”<sup>101</sup>. Por ello, debido a que la lectura completamente individual no estaba demasiado extendida, el uso que predominaba era la lectura en voz alta, cuya primera intención era la necesidad de hacerla comprensiva.

En cualquier caso, la Grecia clásica conocía diversas prácticas de lectura relacionadas con la diversidad de competencias y de funciones, en cuanto se refiere a la articulada gama de posibilidades expresivas que la lengua posibilita,

“si bien en una época más tardía determinados significados verbales originariamente distintos pasaron a usarse el uno por el otro o pasaron a asumir matices de significación no siempre perceptibles. Difícil resulta decir si los uso nuevos e incrementados por la cultura escrita en la época helenística contribuyeron no sólo a una instrucción más amplia y, por tanto, a la extensión de una enseñanza escolástica, sino asimismo a una mayor difusión de las prácticas de la lectura”<sup>102</sup>.

---

Hacia el 700 a.C., con la invención del alfabeto se favorece, según Viñao, “la simple asignación de una letra a cada una de las cinco vocales – he ahí el cambio en relación con las escrituras silábicas anteriores”, que hizo posible:

- 1) la cobertura escrita exhaustiva de todos los fonemas,
- 2) la ausencia de ambigüedades en dicha cobertura, y
- 3) la reducción del número de formas gráficas a un número limitado que facilitaría su aprendizaje y reconocimiento.

<sup>100</sup> Ídem.

El sistema ideado para aprender a leer esa nueva escritura alfabética – deletreo en su más pura acepción.

<sup>101</sup> Ídem.

<sup>102</sup> Cavallo, G. y Chartier, R. (1997). *op. cit.*, p. 21.

Las condiciones para aprender a leer resultan diferentes según las épocas, estado social y circunstancias. No obstante, la capacidad de leer podía oscilar entre los mínimos indispensables o alcanzar un completo aprendizaje con la ayuda de los maestros de gramática llegando hasta un perfecto dominio. “Pero antes aún de aprender a leer se aprendía a escribir. Los niños en edad escolar [...] tenían que aprender sobre todo las figuras y los nombres de las letras en riguroso orden alfabético”<sup>103</sup>.

¿Cómo explicar la persistencia de esta tipología de enseñanza en su versión más “pura y dura”, el deletreo, hasta avanzados varios siglos? Podemos considerar que una de las razones fue por inercia para mantener determinadas prácticas escolares. Hasta bien entrado el XIX, constituirían aprendizajes disociados en el tiempo<sup>104</sup>. Otras razones estarían ligadas a otro proceso, el de la buena dicción, aspecto fundamental para la lectura en voz alta.

Además, cabe considerar que la lectura silenciosa pudo ser menos conocida y practicada, ya que para el lector poco habituado y esporádico, “era probable que el desciframiento lento y a tientas de lo escrito no engendraría la necesidad de una interiorización de la voz, ya que la voz era precisamente el instrumento mediante el cual la secuencia gráfica era reconocida como lenguaje”<sup>105</sup>.

## EL MUNDO ROMANO

Tenemos conocimiento de que en la Roma de los primeros siglos, el uso de la cultura escrita se consideraba circunscrito a la casta sacerdotal y a la clase gentilicia, que eran considerados como depositarios de los saberes fundamentales de la ciudad, tanto en lo

<sup>103</sup> Ibídem, p. 7.

<sup>104</sup> Viñao, A., *op. cit.*, p. 349.

<sup>105</sup> Cavallo, G. y Chartier, R. (1997). *op. cit.*, p. 5.

Si esa sonorización era un valor en sí, ¿por qué el lector iba a sentir la necesidad de abandonar la “scriptio” continua, obstáculo técnico al desarrollo de la lectura silenciosa? Sabiendo que la scriptio continua era un estilo de escritura en el que no se utilizaban espacios para separar las palabras (además de escribirse todo en mayúsculas y sin signos de puntuación), la respuesta a la pregunta formulada es porque la ausencia de intervalos era un obstáculo, y lo siguió siendo. Pero no fue un obstáculo insalvable, consiguiendo los griegos leer en silencio, aun conservando la scriptio continua.

sacramental como lo jurídico, incluso de la medida del tiempo y del orden analítico de los acontecimientos. Estos conocimientos se encontraban recogidos en “libros lintei”, que eran libros de tela de lino, en los cuales se conservaba fundamentalmente el saber sacramental.

Esta circunstancia hace que resulte difícil encontrar más libros que los anales máximos compilados por los pontífices y testimonios documentales de archivo. De ahí que la lectura no pudiera rebasar los límites de las inscripciones o los documentos expuestos. La lectura de estos primeros tiempos, por tanto, era casi exclusiva de las clases altas. Es a finales del siglo III e inicios del siglo I a.C., cuando la cultura romana presencia

“el nacimiento de una literatura latina basada en modelos griegos, y la llegada a Roma de bibliotecas completas griegas, provenientes de botines de guerra, en una época en la que cada vez eran más importantes las influencias helénicas, junto con la aparición de un maniático coleccionismo de objetos de producción griega. De este modo, los libros griegos importados representaron el modelo para el libro latino que estaba a punto de nacer”<sup>106</sup>.

La lectura del libro literario requería un alto grado de dominio técnico y cognoscitivo por regla general, aunque no se descartaba que en otras circunstancias fuera suficiente tener un cierto nivel de alfabetización. En este sentido, es obvio que las condiciones para aprender tanto a leer como escribir, difieran de una época a otra, según el contexto en el que se desarrollara y si dónde se produjese el aprendizaje, aunque en general, dicho aprendizaje se producía en el ámbito familiar o con maestros particulares o en la escuela pública<sup>107</sup>.

---

<sup>106</sup> [http://www.artesdelibro.com/2006/05/entre\\_el\\_volumine\\_y\\_el\\_codex\\_1.php](http://www.artesdelibro.com/2006/05/entre_el_volumine_y_el_codex_1.php)

Guglielmo Cavallo, en este artículo titulado “Entre el Volúmine y el Codex: La lectura en el mundo Romano”, destaca que obras como la Odisea de Livio Andrónico y el Bellum Punicum de Nevio fueron escritas en volumina de papiro, pero, según parece, originariamente no se repartieron en una serie ordenada de libros siguiendo una programación editorial concreta. Por el contrario, la subdivisión de los Annales de Ennio en dieciocho libros desde su composición, y la partición del proemio de Nevio en siete libros realizada posteriormente por el gramático Ottavio Lampadione, indican que poco a poco se abría paso -gracias a la presencia cada vez más amplia de los modelos de libros griegos- una consciencia de la relación entre texto y libro. Se trataba no sólo de realizar una transposición de las “Exemplaria Graeca” en un contexto cultural diferente, sino también de adquirir una disciplina de conjunto de la organización librera que, inspirándose en esos modelos, pudiera ordenar y disponer el texto para la lectura de un modo cada vez más funcional.

<sup>107</sup> Independientemente del entorno donde se llevara a cabo, los niños en edad escolar debían aprender primero a escribir mediante la ayuda del maestro que les hacía un grabado en una tabla de madera que después ellos reproducirían con letras, palabras y en último término, frases. En un segundo momento se producía el aprendizaje de la lectura, separado del de la escritura, con ejercicios iniciales graduados hasta adquirir rapidez lectora sin incurrir en errores.



“El aprendizaje se hacía en voz alta, y mientras la voz pronunciaba las palabras ya leídas, los ojos debían mirar las palabras siguientes, hecho que Quintiliano, que es la fuente de estas noticias, considera una operación difícilísima [...]. Cuando la lectura era ya segura y desenvuelta, la mirada era más rápida que la voz. Se trataba de una lectura visual y vocal a la vez”<sup>108</sup>.

Sería en la época de la Roma imperial<sup>109</sup>, cuando se aprecia un cambio que imprime un giro en las prácticas de lectura, asociado a una circulación mayor de la cultura. Inmersos en este panorama, surgió la necesidad más amplia de leer, demandándose libros y capacidad lectora. Este cambio halló respuesta con la creación de bibliotecas públicas e incremento de las privadas.

Aunque la lectura no es sinónimo de la retórica<sup>110</sup>, cabe ver un enfoque pedagógico en las enseñanzas que realizaban los romanos con su alumnado para enseñarles a orar; la idea de hacer uso de géneros diversos haciendo determinadas preguntas psicológicas sobre si los géneros tienen entre sí algún tipo de relación, o los niños conocimientos sobre ellos, sabiendo el nivel que poseen de reconocimiento, uso, creación...

“Esas fueron las consideraciones que se hicieron los pedagogos romanos para enseñar las virtudes retóricas a sus estudiantes. [...] Buscaban siempre cómo relacionar los géneros, cómo poner a los estudiantes en distintas posiciones, cómo hacer que argumentaran, preguntaran, ampliaran un texto a fin de prepararlos para ser oradores”<sup>111</sup>.

En cualquier caso, el sistema educativo romano centrado en la lectura y la escritura, heredero del modelo de enseñanza heleno, contribuyó a la uniformación de la cultura a través del “gramaticus” encargado de la enseñanza elemental y con el “rhetor”, a un nivel más avanzado basado en “el arte de la elocuencia y la retórica, como conjunto de reglas, modelos y

<sup>108</sup> Cavallo, G. y Chartier, R. (1997). *op. cit.*, p. 8.

<sup>109</sup> En esta época, las modalidades de lectura al igual que las actitudes y las situaciones, se muestran libres. Se da gran circulación de textos que sugieren un aumento de la demanda de lectura, por lo que aumentó el número de bibliotecas, donde el códice fue sustituyendo poco a poco al rollo escrito a partir del siglo II d.C.

<sup>110</sup> Cavallo, G. y Chartier, R. (1997). *op. cit.*

En las escuelas de retórica se leían a los oradores y a los historiadores, en silencio, siguiendo por el libro la lectura del maestro, o se turnaban para leer en voz alta, pues de este modo conseguían resaltar los posibles defectos formales del texto.

<sup>111</sup> Teberosky, A. (1993). Leer para enseñar a escribir. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, nº 216, 22-24, p. 24.

orientaciones que permitieran al alumno desenvolverse, sobre todo, en la práctica judicial y en la administración”<sup>112</sup>.

## **LA EDAD MEDIA Y EL RENACIMIENTO ESPAÑOL**

Hoy en día nos resulta difícil de concebir nuestra sociedad sin el uso de la imprenta como herramienta de difusión de lo escrito. Y aunque inicialmente se le atribuye a Gutenberg su invención por la constancia del primer libro publicado en Colonia en 1499, se puede tomar como antecedente la invención de los caracteres móviles atribuidos a Bi-Sheng en el siglo XI. Desde entonces, sea precursor el citado doctor chino o, como la mayoría de los historiadores aceptan al alemán como el inventor, la imprenta de Gutenberg trajo consigo muchos cambios de paradigmas, volviéndose la lectura peligrosa según qué textos se utilizaban. Así, desde el momento en que se generaliza la práctica de la lectura, tomando como hito histórico el que Gutenberg se propusiera hacer una copia de la Biblia en menor tiempo que lo hiciera un monje copista de su época, evoluciona su relación con el texto pasando a convertirse lo escrito en un medio de comunicación directa.

No obstante, durante mucho tiempo el lector no fue totalmente libre en la selección del material de lectura, debido entre otros motivos a la censura eclesiástica, que tuvo entre sus primeros antecedentes el establecimiento de la licencia previa de impresión en la diócesis de Metz en 1485. En esa época, la licencia a la edición de las obras en España la daba el Consejo Real, siendo extendida a todo el territorio por disposición de la corona. No obstante, los arzobispos de Toledo y Sevilla, al igual que los obispos de Burgos y Salamanca tenían también atribuciones para determinar esas licencias, según las ordenanzas del Estado<sup>113</sup>.

---

<sup>112</sup> Roldán, J. M. (2005). *Historia de Roma*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, p. 377.

<sup>113</sup> En el año 1559 la Sagrada Congregación de la Inquisición de la Iglesia Católica Romana (posteriormente llamada la Congregación para la Doctrina de la Fe) creó el Index Librorum Prohibitorum, cuyo propósito era prevenir al lector contra la lectura de las obras incluidas en la lista. El término “Ad Adsum Delphini” (para uso del príncipe), se refiere precisamente a ediciones especiales de autores clásicos que Luis XIV (1638-1715), autorizó a leer a su hijo, en las que, a veces, se censuraban cosas. Aún actualmente, se aplica a las obras alteradas con intención didáctica o a obras censuradas con intención política.

Heredando de la antigüedad el impulso hacia la tradición por la lectura y la escritura<sup>114</sup>, podemos afirmar que en este período el códice se convirtió en un objeto clave en la lectura, convirtiéndose en instrumento para la propia civilización tanto en la enseñanza pública y privada, ya fuera inferior o superior.

Desde esta perspectiva, la enseñanza básica nunca decayó en la sociedad secolar<sup>115</sup>, alentada por la burocracia central y periférica, por lo que cuantos ingresaban en las instituciones religiosas solían haber aprendido a leer y escribir fuera de estas últimas y antes de entrar en ellas. Se conservan recintos de lectura y bibliotecas privadas, aunque el libro siguió siendo una mercancía, producto de copistas-artesanos e incluso a veces también monjes<sup>116</sup>.

En relación al uso litúrgico, se utilizó ampliamente el rollo, aunque con una disposición de la escritura diferente de la tipología clásica. Otro gran cambio que tuvo lugar en la alta Edad Media fue el paso de la lectura en voz alta a la lectura silenciosa o murmurada, que tenía por objeto estudiar el texto de antemano a fin de comprenderlo adecuadamente.

En tal sentido, cabe destacar que en este período, como afirman Cavallo y Chartier<sup>117</sup>, entre finales del XI y el XIV, se desarrolla un avance importante en la historia de la lectura, ya que renacieron las ciudades, las escuelas, y a través de ellas los libros. Se trataba de difundir una cultura básica más amplia, incrementando “lo escrito” en los distintos niveles... De esta forma, consideraron que se leería más y de manera diversa.

<sup>114</sup> Según Cavallo y Chartier, anteriormente citado, establecen que esta tradición de lectura abarcaba las cuatro funciones de los estudios gramaticales:

- Lectio: Proceso en el que el lector tenía que descifrar el texto e identificar sus elementos –letras, sílabas, palabras y oraciones– para poder leerlo en voz alta.
- Emendatio: Proceso que surge como consecuencia de la transmisión de manuscritos, donde el lector debía corregir el texto sobre la copia.
- Enarratio: Consistía en identificar las características del vocabulario, la forma retórica y literaria, así como en interpretar el texto.
- Iudicium: Proceso consistente en valorar las cualidades estéticas o las virtudes morales o filosóficas del texto.

<sup>115</sup> La educación se desarrollará siempre en una relación personal, directa entre maestro y discípulo, entendiendo como prioritario la alfabetización o aprendizaje de las primeras letras (leer, escribir y calcular) como disciplina elemental.

<sup>116</sup> Hasta este momento, los escasos libros existentes eran elaborados por los denominados “monjes copistas” que seleccionaban cuidadosamente las ideas que contenían y que solo podía elaborar una cantidad muy reducida de ejemplares.

<sup>117</sup> Cavallo, G. y Chartier, R., *op. cit.*

Al igual que sucede en la historia de la lectura, la interdisciplinariedad de la escritura es una circunstancia explicativa de los logros y nuevas visiones de este campo. Sin embargo, “y pese a esta presencia importante de lo oral, es innegable que, en buena media, la cultura y la retórica de la Edad Media son sustancialmente textuales. La escritura, los libros, ocupan en el mundo medieval un lugar predominante”<sup>118</sup>.

## **LA EDAD MODERNA (S. XVI – XVIII)**

En el tiempo que transcurre entre los siglos XVI y XVIII se establece como pauta la práctica de la lectura en el mundo occidental relacionada con las evoluciones históricas: se vincula la cultura escrita con la alfabetización, tanto a nivel religioso como coyuntura del ritmo de industrialización. En este sentido, se establecen diferencias geográficas en la historia de la lectura, según se potenciase estos caracteres. Además, según Viñao<sup>119</sup>, este período se caracteriza por el uso de las cartillas para aprender a leer y reforzar la escritura ordenadas en función del método (incluso las primeras de ellas estaban escritas en latín, no en la lengua materna): reconocimiento de las letras del alfabeto en su orden normal, después las sílabas deletreando previamente cada una de sus letras, hasta llegar a las palabras; todo de un modo continuo, es decir, sin espacios vacíos. Su contenido usual era, más o menos por este orden, el siguiente: el abecedario, un silabario, las oraciones más comunes, un catecismo elemental, y una tabla de multiplicar.

A comienzos del siglo XVI, España queda en manos de los Reyes Católicos, quienes, conscientes la importancia de la educación para el desarrollo del país irán favoreciéndola principalmente en la clases altas. Estas enseñanzas estarán basadas principalmente en las armas y el manejo del caballo, además del latín, gramática, es decir, artes y letras. Se crean así las primeras escuelas en España, las denominadas Escuelas Palatinas<sup>120</sup>.

---

<sup>118</sup> Martín, P. (2005). *El arte epistolar en el Renacimiento europeo 1400 – 1600*. Bilbao: Universidad de Deusto, p. 106.

<sup>119</sup> Viñao, A., *op. cit.*, p. 349.

<sup>120</sup> Los contenidos de aquellas enseñanzas se centraban en enseñar a leer, escribir, tocar algún instrumento, jugar al ajedrez, a la pelota, equitación, hablar bien y cortésmente, comer con urbanidad, hablar despacio, llevar las uñas cortas y las manos lavadas, andar seguros y lentos, a ser callados y todas las normas de la buena educación.

La explicación tradicional de este proceso es la inercia de las prácticas escolares que mantenían “un sistema lento, difícil y a la larga costoso para quienes no podían acceder al aprendizaje de la escritura por su dificultad y gastos”<sup>121</sup>.

A lo largo de la Edad Moderna, hallamos diversas revoluciones relacionadas con la lectura: la primera (independientemente de la revolución técnica que modificó la producción del libro) posicionó la lectura en voz alta frente a la silenciosa<sup>122</sup>, además de transformar la fundación misma de lo escrito (cuyo cometido según el modelo escolástico era la conservación y memorización de lo asociado a la lectura<sup>123</sup>); la segunda acaece antes de la industrialización de la fabricación de lo impreso. En lo que a escritura se refiere, “por estas fechas, seguía siendo un saber reservado a unos profesionales -escribanos, calígrafos- o a quienes se dedicaban a unas ocupaciones -clérigos, abogados, funcionarios, comerciantes, docentes...- en las que se requería el ejercicio de dicha habilidad”<sup>124</sup>.

Se produce así una revolución de la lectura cuando – con Rousseau, Bernardin de Saint-Pierre o Goethe, entre otros –, se desplegó la lectura intensiva mediante la cual la novela se vinculó a su lector. Como analiza Roger Chartier,

“en la lectura intensiva, los lectores están frente a un conjunto cerrado y estable de textos, y la relectura es memorización, frecuentación repetida de los mismos textos, más que un viaje por la novedad. A partir del siglo XVIII, el incremento en la producción de libros y periódicos, las nuevas posibilidades de leer sin comprar, como los gabinetes de lectura y las librerías de préstamo, posibilitan un nuevo tipo extensivo de lectura, que acumula las lecturas, busca la novedad, desarrolla una distancia crítica con la autoridad”<sup>125</sup>.

<sup>121</sup> Viñao, A., *op. cit.*, p. 349.

Durante dos o tres años el alumnado aprendían a leer con la ayuda de otros escolares de mayor edad repasando lo aprendido, y de un modo individual con el maestro. El aprendizaje de la escritura vendría posteriormente, afianzándolo durante otros dos o tres años más.

<sup>122</sup> Salvador, N. y Moya, C. (Eds.). (2008). *La literatura en la época de los Reyes Católicos*. Madrid: Iberoamericana.

Por consiguiente, la revolución en el leer fue anterior a la del libro, puesto que la posibilidad de la lectura en silencio fue muy anterior a mediados del siglo XV, por lo menos para los lectores cultos, clérigos de iglesia o notables seglares.

<sup>123</sup> Como dice Roger Chartier en una entrevista que le hicieron Gabriel López Guix y Albert Freixa en 1999 para Quaderns. Revista de traducció, se trata de “un escribir sin leer, un escribir para conservar, para crear un tesoro de textos capaces de legitimar unos derechos o la presencia de la palabra sagrada, de la Escritura. Todo cambia con las escuelas urbanas, donde la escritura sí es para leer”.

<sup>124</sup> Viñao, A., *op. cit.*, p. 349.

<sup>125</sup> López, G. y Freixa, A. (1999). Entrevista a Roger Chartier. Quaderns. Revista de traducció nº 3, 147-152, p. 148.

En los años finales del siglo XVIII y primeros del XIX es cuando se produce la ruptura del modelo de alfabetización del Antiguo Régimen, introduciéndose con lentitud la enseñanza simultánea de la lectura y escritura.

“No se trataba, en un principio, de aprender a leer escribiendo o viceversa. Ambas enseñanzas seguían configuradas de modo independiente pero ahora se relacionaban y llevaban a cabo en el mismo curso o en cursos sucesivos. Con el tiempo no será ya necesario dominar la lectura para iniciar el aprendizaje de la escritura. Por otra parte, las prácticas tradicionales fueron puestas en entredicho. En respuesta a las demandas familiares, la rapidez y el agrado en el aprendizaje serán dos de los objetivos perseguidos. En cuanto a la lectura, es en el ámbito de las clases acomodadas – enseñanza con preceptor o en colegios – donde primero se generalizarán los juegos, artilugios y abecedarios ilustrados que ya en la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del XX empiezan a introducirse en las escuelas”<sup>126</sup>.

## **EL SIGLO XIX – XX**

No sería hasta la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del XX cuando empiezan a introducirse en las escuelas nuevos enfoques que sustituyen en España el deletreo por el silabeo, publicándose asimismo nuevos libros de lectura en sustitución de las cartillas y catones tradicionales. Es cuando surgen los nuevos lectores: tanto mujeres, como niños u obreros, pasando del ejercicio escolar al placer de leer.

“Hasta bien entrado el siglo XIX, primero, durante dos o tres años, los niños aprendían a leer con la ayuda de otros alumnos mayores y repasando lo aprendido, de un modo individual, con el maestro. Después venía el aprendizaje independiente de la escritura durante otros dos o tres años. [...] El deletreo constituía, sin duda, una disciplina o sujeción de la mente, y por tanto del cuerpo, a un proceso en sí mismo carente de sentido. Pero sí lo tenía. Al menos para el maestro. Con él se buscaba una buena dicción. Un aspecto éste fundamental en un mundo en el que la lectura era por lo general en voz alta, a sí mismo o a otros. Incluso cuando en la segunda mitad del siglo XIX y primeros años del XX proliferan en España las teorías o artes de la lectura, todas ellas se escriben pensando en este tipo de lectura, la "lectura expresiva" o "bella lectura".[...] Esta exclusión del sentido se reforzaba, además, en el deletreo al impedirse, frente a los sistemas pictográficos e ideográficos, cualquier tentación o tendencia a jugar con las letras”<sup>127</sup>.

---

<sup>126</sup> Viñao, A., *op. cit.*, p. 350.

La lectura en voz alta era, a finales del XIX y principios del XX, la lectura por excelencia, en respuesta a la diversificación textual existente, tanto de los objetivos como de los usos escolares de la lectura. Un notable ejemplo de esta concepción de las lecturas públicas y en voz alta, lo constituye *L'art de la lecture* de Ernest Legouvé, en 1877, con el que se pretende dar la máxima expresión del acto de leer, considerándolo como una expresión artística. “Se decía, además, que éste era el modo de leer más apropiado para garantizar la comprensión de los textos, para la lectura comprensiva, así como para la lectura explicada, otra de las modalidades de la lectura escolar”.

<sup>127</sup> *Ibid.*, p. 349.

En parte, esta expansión de la lectura entre un público más joven, se vio acompañada por la ampliación de la educación primaria, fomentándose como técnica pedagógica la aparición de las ilustraciones en los textos de lectura. Este nuevo tipo de lector, el aprendiz lector de la cartilla u otro libro similar leía textos ya conocidos o incluso memorizados.

“Aprendía a leer reconstruyendo materialmente el "padre nuestro" u otra oración una y mil veces oída o repetida. Es más, se hacía lector leyendo en voz alta, a sí mismo o a otros, pliegos y relatos cuyo contenido le era familiar o conocía. Pocas veces se aventuraba, al menos entre las clases populares, por sí solo en un texto desconocido”<sup>128</sup>.

Dirigido a este sector lector decimonónico, también prospera la literatura infantil cuyos felices finales constituían el avance somero de la moralidad subrayando el valor, la honestidad, la fidelidad, la bondad... A este respecto mencionar que la enseñanza primaria se hizo obligatoria, siendo fundamental la lectura la base fundamental de la enseñanza.

Poco a poco, las prácticas tradicionales fueron puestas en entredicho. En respuesta a las demandas familiares, la rapidez y el agrado en el aprendizaje serán dos de los objetivos perseguidos. En cuanto a la lectura, es en el ámbito de las clases acomodadas – enseñanza con preceptor o en colegios – donde primero se generalizarán los juegos, artilugios y abecedarios ilustrados que ya en la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del XX empiezan a introducirse en las escuelas. A la vez, los escolapios y los maestros del movimiento renovador de San Ildefonso, en Madrid, sustituyen en España el deletreo por el silabeo. Se anuncian métodos que prometen maravillas en un corto espacio de tiempo. Incluso un método declarado oficial, siquiera por breve tiempo, el de Vallejo, partía no ya de la sílaba sino de unas palabras determinadas.

Se publican, asimismo, nuevos libros de lectura en sustitución de las cartillas y catones tradicionales. Emerge, en definitiva, un concepto más amplio de la noción de aprendizaje. Reducido antes a la adquisición del mecanismo para reconocer las letras y las sílabas, dicho concepto se extiende ahora hasta abarcar los libros de lectura avanzada, es decir, hasta la consecución por el alumno del estatuto escolar de lector.

Otro tanto sucede con la escritura. Frente a los escribanos y calígrafos defensores de una práctica de lo escrito más cercana al dibujo y la enseñanza con muestras, poco a poco se impuso, en el ámbito escolar, una escritura simplificada, el trazo personal y un aprendizaje más breve y sencillo de una lengua previamente sometida a un proceso de normalización y fonetización ortográfica.

Mientras todo esto sucedía, mientras la escuela ampliaba la noción de aprendizaje hasta incluir en ella progresivamente – primero en la teoría, después en la práctica – no ya la lectura expresiva y la copia, sino la comprensiva, con explicaciones y preguntas, y la silenciosa -antes reservadas al bachillerato-, el dictado e imposición de las normas ortográficas, la correspondencia epistolar y, con el tiempo, incluso la redacción o el breve texto libre, a lo largo del siglo XIX fue consolidándose un nuevo nivel educativo, una nueva escuela previa a la elemental. Su configuración abrió de inmediato el debate acerca de su naturaleza, en relación con esta última, así como el de a quien correspondían los primeros aprendizajes de la lectura y la escritura. Planteó, además, sobre nuevas bases la ya discutida cuestión de a que edad había que empezar dichos aprendizajes o, si se prefiere, cuando el alumno alcanzaba la madurez adecuada para ello.

<sup>128</sup> Ibid., p. 351.



Por este motivo, hacer de la lectura el eje de la escuela, no significaba lo mismo que en la escuela tradicional. Otra rama incipiente de lectores eran las mujeres, que conformaban una parte sustancial y creciente del nuevo público, por lo que la discrepancia entre los índices masculinos y femeninos de alfabetización fue decreciendo.

Las clases trabajadoras, de igual modo, empiezan a demandar obras que permitieran la formación continuada de los adultos, aunque la carga laboral que tenían, determinaban sus hábitos de lectura. A pesar de esta tendencia hacia la lectura individual y en silencio, la lectura de viva voz siguió vigente. Analizando la historia española, como establece Ana Martínez Rus<sup>129</sup>, a partir de la Segunda República (1931 – 1936), se puede decir que

“este período supuso un punto de inflexión en la valoración social del libro y la lectura porque pasó de la lectura popular a la lectura pública. Esta transformación se plasmó en la política bibliotecaria del régimen republicano, en las estrategias editoriales y en la actitud del público hacia estas iniciativas. La socialización del libro y la lectura se abordó desde distintos ámbitos: por un lado, las políticas estatales, a través de las bibliotecas escolares y municipales, destinadas fundamentalmente al medio agrario, y, por otro, las iniciativas privadas, como la organización de la Feria del Libro de Madrid y las giras del camión-librería ambulante por distintas ciudades y pueblos de España. Ambas líneas convergieron en una mayor democratización y difusión de la lectura”<sup>130</sup>.

En esta línea, el proyecto educativo y cultural pasó a formar parte del programa modernizador republicano, con la idea de modificar las estructuras socioeconómicas del país, por lo que el acceso a la educación y a la cultura del pueblo se convirtió en un deber del Estado democrático. Por esta razón, consideraron necesario alfabetizar<sup>131</sup> a la población, con la intención de mejorar la capacitación tanto cultural como profesional, facilitando así la participación en la vida pública; en tal sentido, se reforzó la creación de escuelas y bibliotecas.

---

<sup>129</sup> Martínez, A. (2005). La lectura pública durante la Segunda República. *Ayer*, n.º 58, 179-203.

<sup>130</sup> Martínez, A., *op. cit.*, p. 179.

<sup>131</sup> Martín, F. (1992). *Origen, desarrollo y consecuencias del analfabetismo en el primer tercio del siglo XX*. Málaga: Universidad de Málaga.

Determinar los factores que condicionan el analfabetismo no es tarea fácil, dado que es el resultado de la combinación de diversos factores interdependientes: condiciones socioeconómicas, grado de urbanización, estructura ocupacional, niveles de renta... No obstante, a los condicionantes del analfabetismo, hay que añadir como elemento influyente, el absentismo escolar en el primer tercio del siglo XX, como consecuencia, entre otras, de la inclusión temprana del niño en la vida laboral. Esto supone que el trabajo no sea compatible con el horario escolar, lo que imposibilita la escolarización plena y favorece el abandono de la escuela antes de terminar el ciclo escolar.



Por otra parte, también hemos sido testigos en esta época de como la enseñanza de la lectura y escritura se establecía como base de la enseñanza elemental, como se reflejaban en las primeras frases del libro guía<sup>132</sup> del maestro de María Sánchez Arbós<sup>133</sup>, haciendo de la lectura el eje de la escuela, al igual que Martí Alpera<sup>134</sup> o Ángel Llorca<sup>135</sup>.

## FINALES DEL XX Y PRINCIPIOS DEL XXI

Conforme va avanzando el siglo XX, se abren nuevos horizontes en el campo de la enseñanza de la lectura y escritura, en la nueva escuela básica que integra además otros lenguajes teniendo presente la diversidad gráfica existente, aunque “en el fondo, lo que se persigue es lo mismo que ya perseguía aquella primera escuela cuyos orígenes se confunden con la escritura: modelar la mente de acuerdo con los supuestos de la razón gráfica y la cultura escrita”<sup>136</sup>.

Por ese motivo, en las primeras décadas del siglo XX se va produciendo progresivamente el uso de la lectura mental o silenciosa como una de las formas más adecuadas para el estudio y, por tanto, en el objetivo final de aprendizaje lector. Además se van introduciendo innovaciones en la educación preescolar predominando una concepción de la escritura como dibujo o trazo, simulando mediante juegos las diferencias de las letras entre sí o con objetos, poniendo “el

<sup>132</sup> Sánchez, M. (1936). La enseñanza de la lectura y de la escritura en la escuela primaria: sus métodos actuales. En AA. VV., *Libro-guía del maestro: los problemas y los órganos de la enseñanza primaria* (335-353). Madrid: Espasa-Calpe.

<sup>133</sup> Sánchez, M. (1977). Recuerdos de una maestra. En AA. VV., *En el centenario de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Tecnos.

Los artículos de María Sánchez Arbós muestran sensibilidad de maestra e inteligencia, evidenciando un claro ideario que no es otro que el de la Institución Libre de Enseñanza. Son textos que desvelan la intimidad del aula y el trabajo callado, sosegado y paciente de una maestra que cuida cada pequeño detalle.

<sup>134</sup> Martí, F. (2008). *Por la escuela pública y la infancia*. Edición de Pedro Luis Moreno Martínez. Madrid: Biblioteca Nueva.

<sup>135</sup> Viñao, A., *op. cit.*, p. 355.

“En la nueva escuela graduada que estaba emergiendo, el dominio sobre todo de la lectura, junto con el de la escritura y el de la aritmética, era el elemento clave, más que los test o la edad, para determinar la adscripción de los alumnos a uno u otro grado. Como decía Sánchez Arbós en su Diario, - hasta que los niños leen comprendiendo y escriben con cierta corrección no hay nada que hacer en la escuela”.

<sup>136</sup> Viñao, A., *op. cit.*, p. 359.

acento en los conocimientos previos, la impregnación por lo escrito y la conformación de aquellas estructuras mentales y corporales sobre las que basar el aprendizaje posterior”<sup>137</sup>.

Como mencionábamos en la introducción, con la finalidad de valorar la relación que se produce entre la población alfabetizada y la analfabeta pese a los planes de estudios, en este transcurrir histórico, presentamos una serie de mapas elaborados por Mercedes Vilanova y Xavier Moreno<sup>138</sup>, que parten de los censos de 1950, 1960, 1970 y 1981. Pero ese proceso alfabetizador no termina en la década de los ochenta, sino que se complementa con la escolarización que se produce en las siguientes décadas, aportándose desde el INCE, criterios e indicadores de la educación que favorezcan su análisis. Para ello, incluimos otras gráficas y tablas de evolución de la escolarización entre los años 2000 y 2012.

- Mapa 1. Población alfabetizada y analfabeta de España a partir del censo de 1950 (en 1950, el analfabetismo afecta al 17% de la población de diez y más años de edad).



Fuente: Vilanova, M. y Moreno, X., *op. cit.*, p. 434.

---

<sup>137</sup> *Ibidem*, p. 354.

“La educación primaria ha seguido considerando la escritura como disciplina y límite, y la palabra como sonidos a desagregar y agregar y, a la vez, como significado a comprender”.

<sup>138</sup> Vilanova, M. y Moreno, X., *op. cit.*

- Mapa 2. Población alfabetizada y analfabeta de España a partir del censo de 1960 (en 1960, el analfabetismo afecta al 14% de la población de diez y más años de edad).



Fuente: Vilanova, M. y Moreno, X., *op. cit.*, p. 438.

- Mapa 3. Población alfabetizada y analfabeta de España a partir del censo de 1970 (en 1970, el analfabetismo afecta al 9% de la población de diez y más años de edad).



Fuente: Vilanova, M. y Moreno, X., *op. cit.*, p. 442.

- Mapa 4. Población alfabetizada y analfabeta de España a partir del censo de 1981 (en 1981, el analfabetismo afecta al 6% de la población de diez y más años de edad).



Fuente: Vilanova, M. y Moreno, X., *op. cit.*, p. 446.

Analizando autonómicamente los mapas presentados sobre analfabetismo, como introducíamos anteriormente, podemos hablar de dos Españas en base a los porcentajes de cifras a los que representan. Según Mercedes Vilanova y Xavier Moreno hay unas determinadas comunidades que siempre mantienen sus tasas de analfabetismo por encima de la media estatal, como son Andalucía, Canarias, Castilla–La Mancha, Extremadura y Murcia, así como Baleares y parte de la Comunidad Valenciana<sup>139</sup>, constituyendo el sur peninsular.

“Aragón y Galicia configuran la España de transición, pues la posición de ambas autonomías en relación a la media estatal oscila según los censos. Asturias, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Madrid, Navarra, País Vasco, y La Rioja, autonomías situadas todas ellas en el norte peninsular, constituyen [...] la España alfabetizada; una España formada por dos núcleos geográficos, el central (Asturias, Cantabria, País Vasco, Navarra, Rioja, Castilla y León, y Madrid) y el oriental (Cataluña)”<sup>140</sup>.

<sup>139</sup> Aunque Baleares y la Comunidad Valenciana sean incluidas en el grupo de comunidades por encima de la media estatal de analfabetismo, en algunas de sus ciudades las tasas de analfabetismo coinciden con la media estatal.

<sup>140</sup> Vilanova, M. y Moreno, X., *op. cit.*, p. 80.

Para analizar estos mapas de población alfabetizada y analfabeta, es relevante partir de los estudios actuales sobre alfabetización, que concluyen que la mayoría de ellos constituyen una descripción de la distribución y evolución del analfabetismo por sexos, edad o provincias, además de conocer diversas apreciaciones contemporáneas del período histórico que nos ocupa destacando que

“uno de los rasgos más significativos de la España contemporánea es el alto grado de analfabetismo, como una plaga de la cual hay que curarse. Las acusaciones contra la política escolar, los bajos presupuestos, la falta de escuelas, el abandono escolar, la escasa formación del magisterio, la burocratización del sistema educativo, etc. son lugares comunes donde el analfabetismo es una lacra con multitud de culpables”<sup>141</sup>.

Con el paso del tiempo y particularmente a partir de 1990 con la implantación de la Ley de Educación conocida como LOGSE, se contempla este proceso ya no como historia de la alfabetización sino como “historia de los procesos de comunicación, del lenguaje y del pensamiento, es decir, de la mente humana”<sup>142</sup>. Con la promulgación de la mencionada ley educativa, la escolarización se ampliaba efectivamente hasta los 16 años siendo un objetivo prácticamente logrado desde 1998<sup>143</sup>. Bajo este parámetro, y teniendo en cuenta que la propia ley articula la forma de desarrollar indicadores de funcionamiento que ayuden al INCE a establecer los procesos de evaluación general del sistema educativo, podemos diferenciar la influencia de distintas perspectivas, tanto teóricas como metodológicas, que inciden en el cambio del centro de atención que a partir de esta década, se desplaza del analfabetismo al

<sup>141</sup> Dávila, P., Eizagirre, A. y Fernández, I. (1994). Los procesos de alfabetización y escolarización en Euskal Herria, 1860-1990. *Cuadernos de Sección. Educación*, nº 7, 63-99, pp. 69-70.

De esta valoración los autores establecen una conclusión centrada en que la atribución del analfabetismo a la escolarización y asistencia escolar deficientes, provocan que se considere a la escuela como único elemento de alfabetización, considerándola ésta como tarea del siglo XX, sobre todo a partir de la década de los años 20, que es cuando comienzan las campañas de alfabetización.

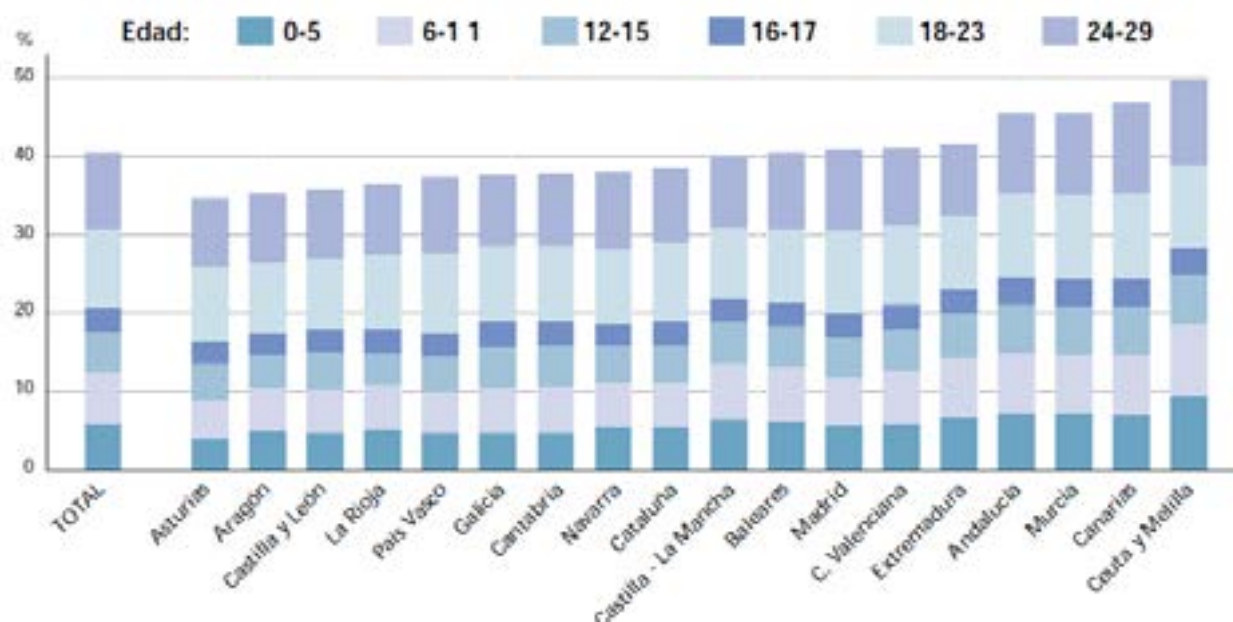
<sup>142</sup> Ídem.

<sup>143</sup> Vélaz, C. y Vaillant, D. (2009). *op. cit.*

Partiendo del “Informe sobre la alfabetización en España”, sobre el concepto analizado con anterioridad de “analfabetismo funcional”, decir que se ha ido ampliando progresivamente en función de lo que en las últimas décadas se ha ido definiendo en las leyes de educación españolas como formación básica para afrontar las características y demandas de la sociedad actual. Por ello, es definido y evaluado progresivamente en relación con el “core” currículo o competencias generales básicas que deben ser adquiridas al final de la escolaridad obligatoria, e incluso por la adquisición de competencias en los primeros niveles de la educación postobligatoria.

proceso de alfabetización, sus agentes, y modos de actuación, como mantiene Viñao Frago<sup>144</sup> en el estudio hecho para dos ediciones de la Revista Historia de la Educación<sup>145</sup>.

Gráfico 1: Porcentaje población joven por comunidad autónoma y tramos de edad. 1996.



Fuente: INCE 2000<sup>146</sup>.

“El número de jóvenes de una población constituye uno de los factores que más influye en los esfuerzos de tipo organizativo y financiero que un país tiene que realizar en su sistema educativo, por lo que condiciona, en gran parte, la planificación educativa. En 1996, el 40,5% de la población española lo constituyen personas de 0 a 29 años. Del total de la población joven, el mayor porcentaje está en los tramos de edad de 18 a 23 años y de 24 a 29 años (en torno al 10% cada uno), seguido de los tramos de 12 a 17 años (alrededor del 8%), del tramo de 6 a 11 (aproximadamente el 6%), y por último de 0 a 5 años (en torno al 6%)”<sup>147</sup>.

<sup>144</sup> Viñao, A. (1984). Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica (I). *Historia de la Educación*, nº 3, 151-190.

Paulatina y lentamente el porcentaje del analfabetismo español ha ido descendiendo a lo largo de los años, influyendo la carencia de una falta de instrucción evidente en lectura y escritura, principalmente en el segundo y tercer cuarto del siglo XX.

<sup>145</sup> Viñao, A. (1985). Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica (II). *Historia de la Educación*, nº 4, 209-226.

Se trata de profundas divergencias sustanciales que confieren a cada modelo unas características peculiares.

<sup>146</sup> INCE (2000). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura, p. 15.

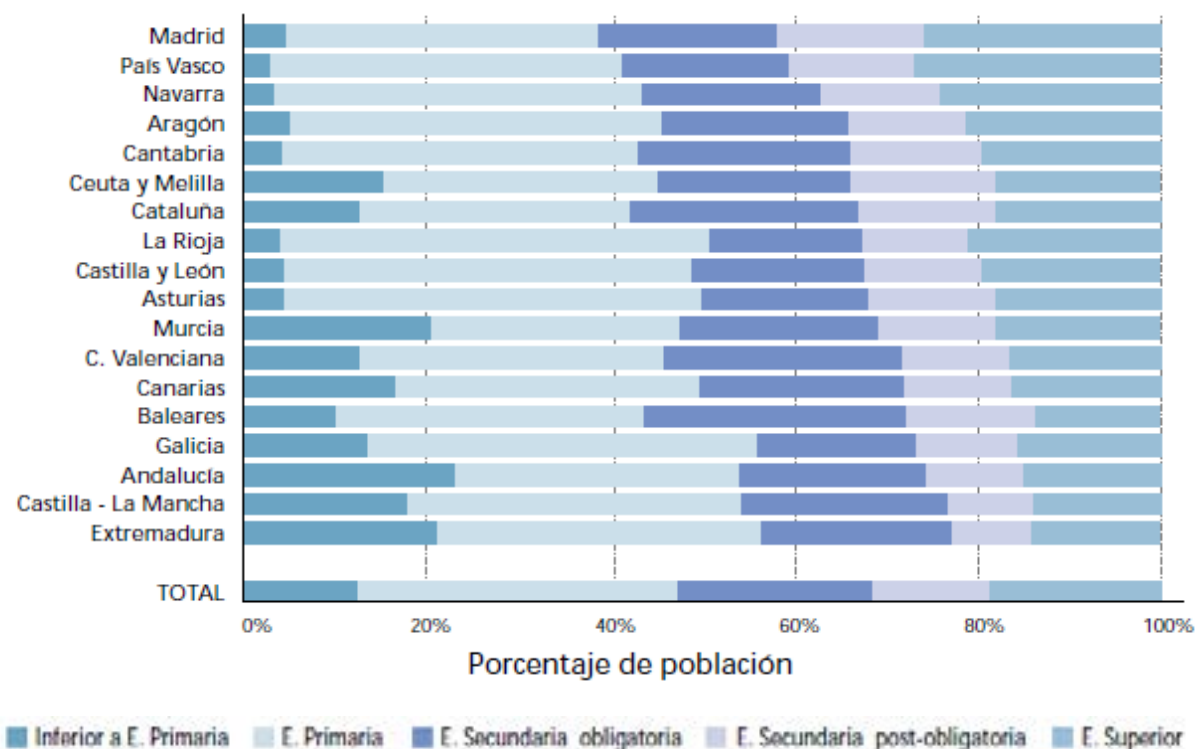
<sup>147</sup> *Ibidem*, p.14.

En esta gráfica se puede apreciar que el 40,5% de la población total española de 1996, correspondía con el sector joven con edades comprendidas entre 0 y 29 años, siendo las comunidades con mayor proporción de población joven son Ceuta y Melilla, Canarias, la Región de Murcia y Andalucía, y con menor proporción, el Principado de Asturias, Aragón, Castilla y León y La Rioja. No obstante, desde 1986 a 1996 había disminuido el peso de esta población joven a 6,4 puntos porcentuales.



Establecer qué indicadores deben conformar e integrar el sistema educativo para su análisis posterior es difícil, sobre todo para saber priorizar unos sobre otros ya que “un número excesivo hace inviable la obtención de la información necesaria y su interpretación; por el contrario, un número muy reducido deja necesariamente importantes parcelas del sistema educativo sin describir”<sup>148</sup>. Por este motivo, destacamos cinco grandes dimensiones para seleccionar indicadores que nos resulten de interés como pueden ser: contexto educativo, escolarización, procesos, recursos, y resultados educativos. Dentro de ese contexto de la población, podemos explicar gran número de aspectos tanto sociales como demográficos y económicos mediante la educación y formación de la misma, observando cómo su cualificación tiene una relación directa en la actividad económica y el desempleo, según sea la tasa de actividad y de desempleo en base al nivel educativo, como podemos apreciar en el siguiente gráfico.

Gráfico 2. Nivel de estudios de la población adulta (25 a 64 años). 1997.

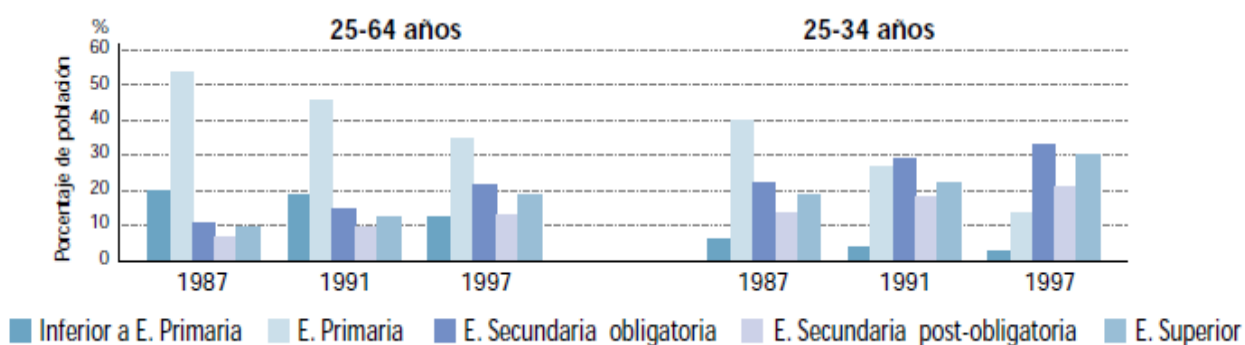


Fuente: INCE 2000, *op. cit.*, p.21.

<sup>148</sup> INCE (2000), *op. cit.*, p.11.

Observamos cómo a finales de los años noventa, aproximadamente el 12% de la población española adulta comprendida en el tramo de 25 a 64 años tiene un nivel educativo inferior a primaria, casi el 35% de primaria, mientras que en secundaria obligatoria oscila sobre el 21%, casi el 13% de post-secundaria y el 19% superior. De ahí que se pueda decir que “en 1997 todavía casi la mitad de la población adulta española (25 a 64 años) tiene un nivel educativo no superior a estudios primarios, aunque aproximadamente un 19% haya completado estudios de educación superior”<sup>149</sup>, siendo el País Vasco, la Comunidad de Madrid y la Comunidad Foral de Navarra las comunidades autónomas con un mayor porcentaje de población con estudios superiores.

Gráfico 3. Evolución del nivel de estudios de la población adulta por tramos de edad.



Fuente: INCE 2000, *op. cit.*, p.21.

Analizando el gráfico 3, podemos observar cómo se ha elevado considerablemente el nivel educativo de la población entre 1987 y 1997, sobre todo en las generaciones más jóvenes.

“La evolución del nivel de estudios que ha alcanzado la población adulta de 25 a 64 años de edad en la serie de años contemplada (1987, 1991, 1997) muestra cómo el porcentaje de población con un nivel inferior a primaria se ha visto reducido en torno a 7 puntos porcentuales en la década estimada, y el de la población con un nivel de primaria casi 18 puntos porcentuales. En el resto de niveles educativos ha tenido un continuo e intenso crecimiento. Así, el porcentaje de la población que completó la educación secundaria general obligatoria, la post-obligatoria y la superior casi se duplica en los años considerados”<sup>150</sup>.

<sup>149</sup> INCE (2000), *op. cit.*, p.11.

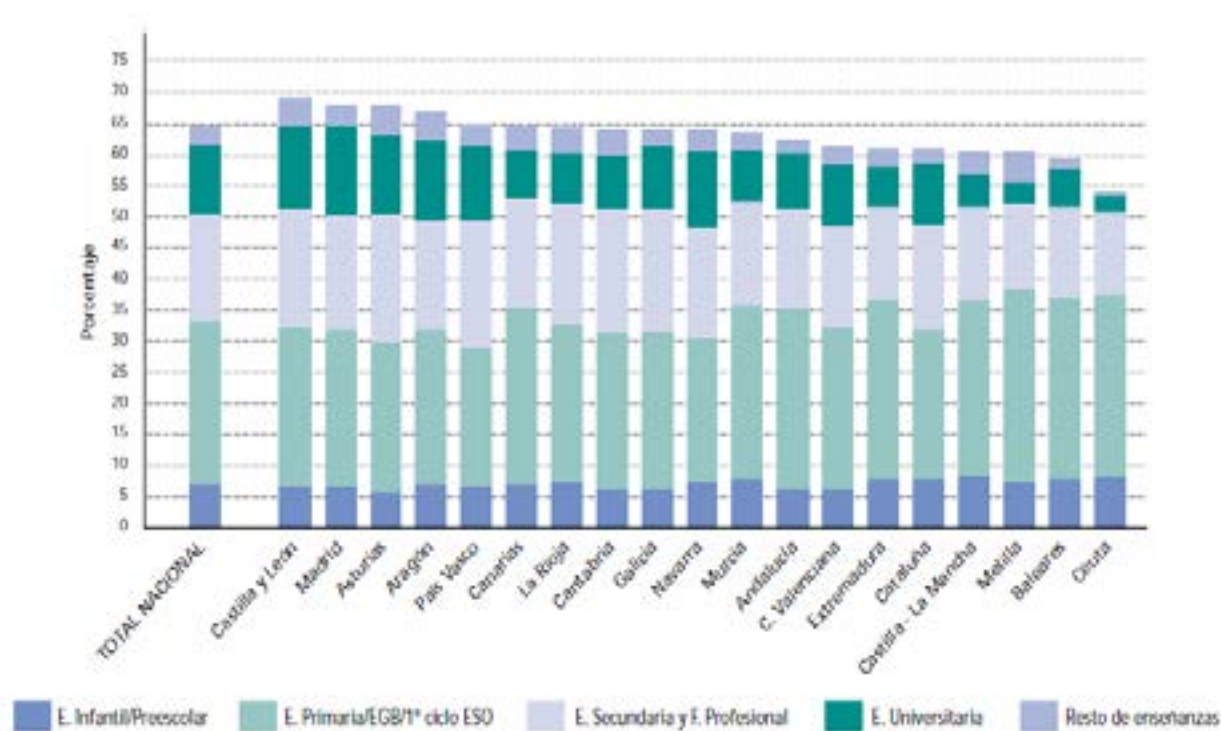
<sup>150</sup> *Ibidem*, p. 20.



La implantación progresiva de las nuevas enseñanzas que contemplaba la LOGSE, conllevó como consecuencia un proceso de reforma global de todas las etapas y niveles de enseñanza del sistema educativo, repercutiendo en el análisis de la evolución de la escolarización efectuado. De ahí que en torno al 64% de la población entre 3 y 29 años, según el gráfico 4, se encontrase escolarizado en el curso 1996-97, teniendo

“el mayor porcentaje de alumnos escolarizados se encuentra en la educación primaria/EGB/primer ciclo de educación secundaria obligatoria (aproximadamente un 26%), le siguen la educación secundaria y formación profesional (en torno al 17%), la educación universitaria (alrededor de un 11%), la educación infantil/preescolar (alrededor del 7%), y las enseñanzas incluidas en el "Resto de enseñanzas" (casi un 3%)”<sup>151</sup>.

Gráfico 4. Alumnado escolarizado por 100 personas de la población de 3 a 29 años, por comunidad autónoma y nivel educativo. 1996-97.

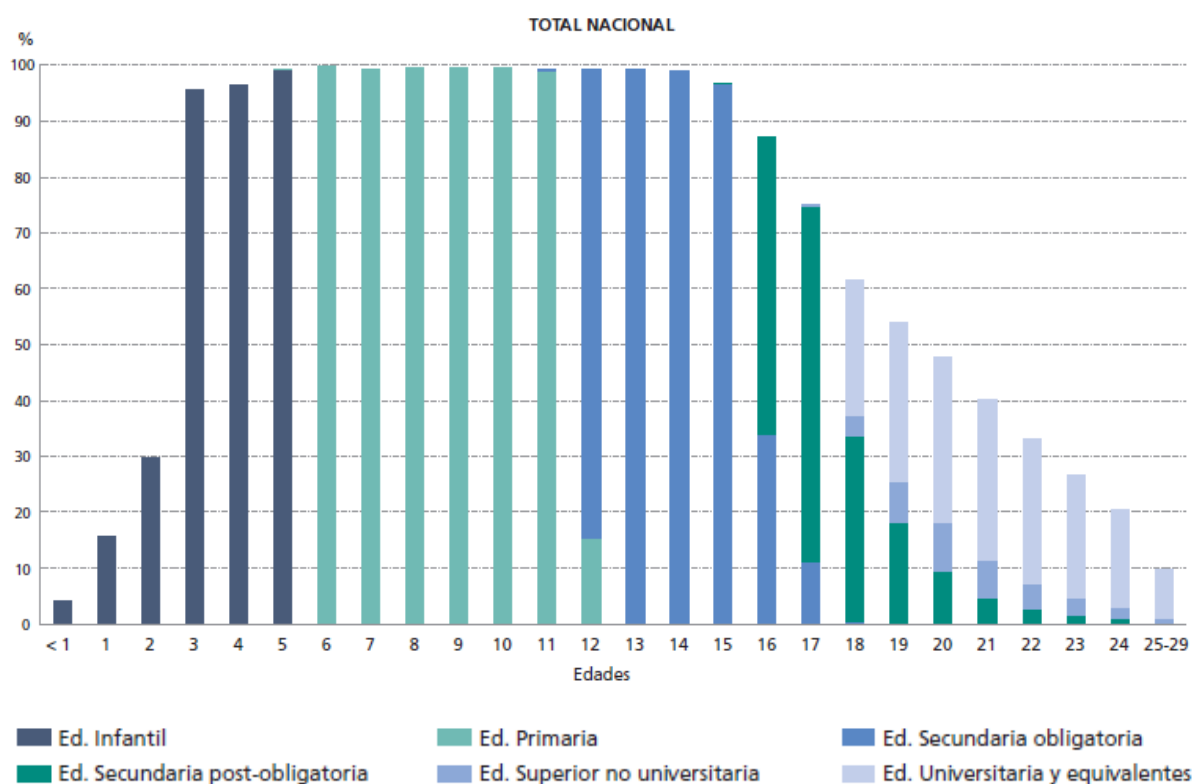


Fuente: INCE 2000, *op. cit.*, p.41.

<sup>151</sup> *Ibidem*, p. 40.

La evolución positiva de escolarización aumenta conforme avanzan los años, incluso en la etapa no obligatoria inicial en las edades comprendidas de 0 a 2 años, se elevan las tasas netas de escolarización en el curso 2005 – 2006, y en las edades comprendidas entre 3 y 15 años, llegándose al 100% o tasas muy cercanas a esta cifra. En cambio, la escolarización en las edades de la educación secundaria post-obligatoria<sup>152</sup> no llega al 90%, quedándose reducida al 88% en la población de 16 años y el 76% en la de 17 años. Este descenso se generaliza conforme va aumentando la edad, llegándose al 62% en la tasa de los 18 años, e incluso “un 27% a los 23 años y un 21% a los 24 años. Por último, aparecen tasas netas de escolarización inferiores al 10% en los dos extremos: de menos de 1 año y de 25 a 29 años”<sup>153</sup>, como podemos apreciar en el gráfico 5 y tabla 1.

Gráfico 5. Tasas nacionales escolarización por edad y etapas educativas. Curso 2005-06.



Fuente: INCE 2008, *op. cit.*, p.63.

<sup>152</sup> La educación secundaria post-obligatoria incluye las siguientes enseñanzas: Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio de Formación Profesional y de Artes Plásticas y Diseño y Programas de Garantía Social. La educación superior universitaria comprende los ciclos 1º, 2º y 3º. La educación superior no universitaria incluye los Ciclos Formativos de Grado Superior de Formación Profesional, de Artes Plásticas y Diseño y las Enseñanzas Deportivas de Grado Superior.

<sup>153</sup> INCE (2008). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2007. Indicadores Prioritarios*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, p. 60.

Tabla 1. Tasas nacionales escolarización por edad y etapas educativas. Curso 2005-06.

	Edad	Educación infantil	Educación primaria	Educación especial	Educación secundaria obligatoria	Educación secundaria post-obligatoria	Educación superior no universitaria	Educación superior universitaria	Total escolarizado
<b>Total nacional</b>									
	< 1 año	4,3		0,0					4,3
	1 año	15,8		0,0					15,8
	2 años	29,9		0,0					29,9
	3 años	95,9		0,1					96,0
	4 años	96,7		0,2					96,9
	5 años	99,3	0,2	0,2					99,7
	6 años	0,4	99,5	0,3					100,0
	7 años		99,4	0,3					99,7
	8 años		99,7	0,3					100,0
	9 años		99,6	0,4					100,0
	10 años		99,6	0,4					100,0
	11 años		99,1	0,4	0,3				99,8
	12 años		15,7	0,5	83,8				100,0
	13 años		0,5	0,5	99,0				100,0
	14 años		0,0	0,6	99,2				99,8
	15 años			0,6	96,8	0,1			97,5
	16 años			0,5	34,1	53,3			87,9
	17 años			0,5	11,3	63,8	0,1	0,0	75,7
	18 años			0,5	0,6	33,2	3,5	24,5	62,3
	19 años			0,3		18,4	7,3	28,4	54,4
	20 años			0,1		9,7	8,6	29,6	48,1
	21 años			0,1		4,9	6,9	28,5	40,4
	22 años					2,8	4,7	25,9	33,4
	23 años					1,9	3,1	21,8	26,8
	24 años					1,2	2,1	17,5	20,7
	25-29 años					0,4	0,8	8,7	9,9

Fuente: INCE 2008, *op. cit.*, p.63.

Valorando la esperanza de vida escolar<sup>154</sup> en este período temporal en España, para el alumnado de seis años que comienza su escolaridad obligatoria, podemos decir que es de 14.5 años. Esta tasa por encima de la media nacional la mantienen siete de las comunidades autónomas españolas, correspondiendo al País Vasco la más alta con 15.6 de media, “seguida de Castilla y León con 15.5 años, Comunidad Foral de Navarra y Comunidad de Madrid, ambas con 15.0 años; Principado de Asturias con 14.9 años, Galicia con 14.8 años y Aragón con 14.7 años”<sup>155</sup>.

<sup>154</sup> La esperanza de vida escolar en un país se define como el número medio de años que previsiblemente una persona estará escolarizada y se calcula con los datos del nivel de escolarización en cada una de las edades o tasas netas.

<sup>155</sup> INCE (2008). *op. cit.*, p.77.

Observando la tabla 2, apreciamos que hay un aumento de la escolarización en la mayoría de las comunidades autónomas sobre la media nacional entre los cursos 1995-96 y 2000-01, mientras que en Aragón, Galicia y Comunidad de Madrid se mantiene y desciende en cinco comunidades.

Tabla 2. Esperanza de vida escolar a los seis años en las enseñanzas de régimen general por comunidad autónoma. Número medio de años.

	Curso 1995-96	Curso 2000-01	Curso 2005-06
<b>Media nacional</b>	<b>14,4</b>	<b>14,5</b>	<b>14,5</b>
Andalucía	14,1	14,1	14,2
Aragón	14,7	14,7	14,7
Asturias (Principado de)	15,2	15,0	14,9
Baleares (Islas)	13,0	12,7	12,3
Canarias	14,3	13,8	13,6
Cantabria	14,5	14,4	14,3
Castilla y León	15,2	15,4	15,5
Castilla-La Mancha	13,2	13,5	13,5
Cataluña	13,9	14,3	14,2
Comunidad Valenciana	14,0	14,1	14,1
Extremadura	13,5	13,9	13,9
Galicia	14,8	14,9	14,8
Madrid (Comunidad de)	15,0	15,2	15,0
Murcia (Región de)	13,8	14,1	14,1
Navarra (Comunidad Foral de)	14,6	14,9	15,0
País Vasco	15,2	15,5	15,6
Rioja (La)	14,3	13,8	13,8
Ceuta		12,9	13,4
Melilla	12,3	12,7	13,1

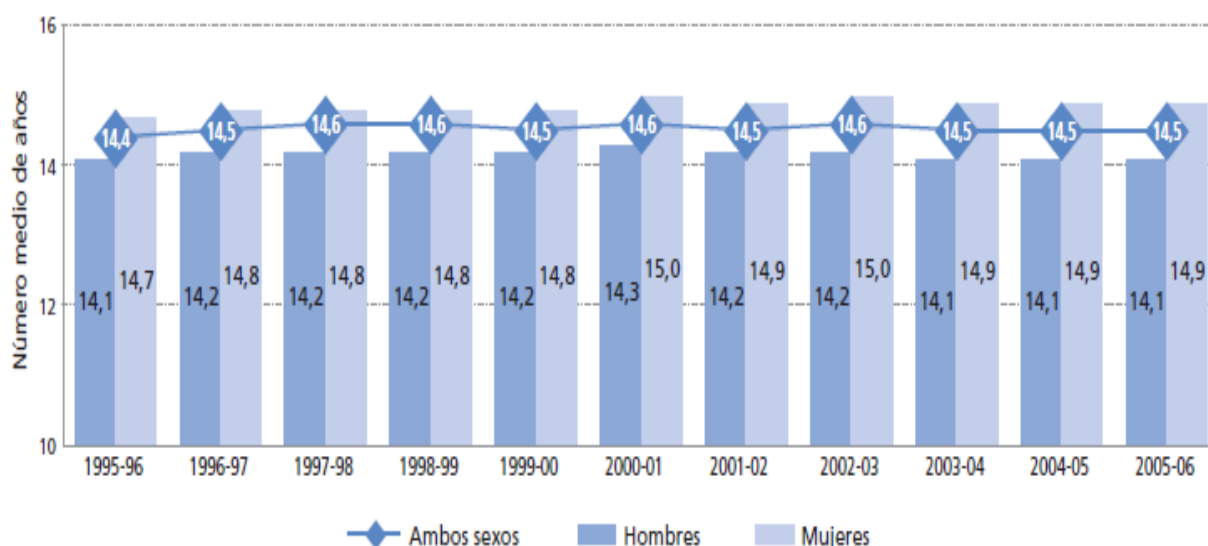
**Nota:** El dato del curso 1995-96 corresponde a Ceuta y Melilla conjuntamente.

Fuente: INCE 2008, *op. cit.*, p.79.

“La evolución de los años previsibles para permanecer en el sistema educativo de un alumno de 6 años refleja que la media ha permanecido bastante estable en los últimos diez años, situándose en torno a 14,5. Por otra parte, las mujeres tienen una mayor esperanza de permanecer en el sistema educativo que los hombres; así, en 2005-06 la mujer tiene 14,9 años de permanencia previsible, frente a 14,1 años del hombre. La diferencia entre sexos ha aumentado ligeramente: desde 0,6 años al principio del periodo considerado hasta 0,8 en los últimos cursos”<sup>156</sup>.

<sup>156</sup> INCE (2008). *op. cit.*, p.77.

Gráfico 6. Evolución de la esperanza de vida escolar a los seis años en las enseñanzas de régimen general.



Fuente: INCE 2008, *op. cit.*, p.80.

También, a través de diversas comparativas estadísticas se aprecia la realidad de la educación del país que se organiza en tres niveles que facilitan la comparación internacional, como podemos apreciar en la tabla 3 según la Encuesta de Población Activa elaborada por el INE en 2003 y el gráfico 7 junto con la tabla 4, en la que los datos referidos al año 2005 ponen la esperanza de vida escolar a los cinco años para los países de la Unión Europea perteneciente a la OCDE en un valor medio de 17.6.

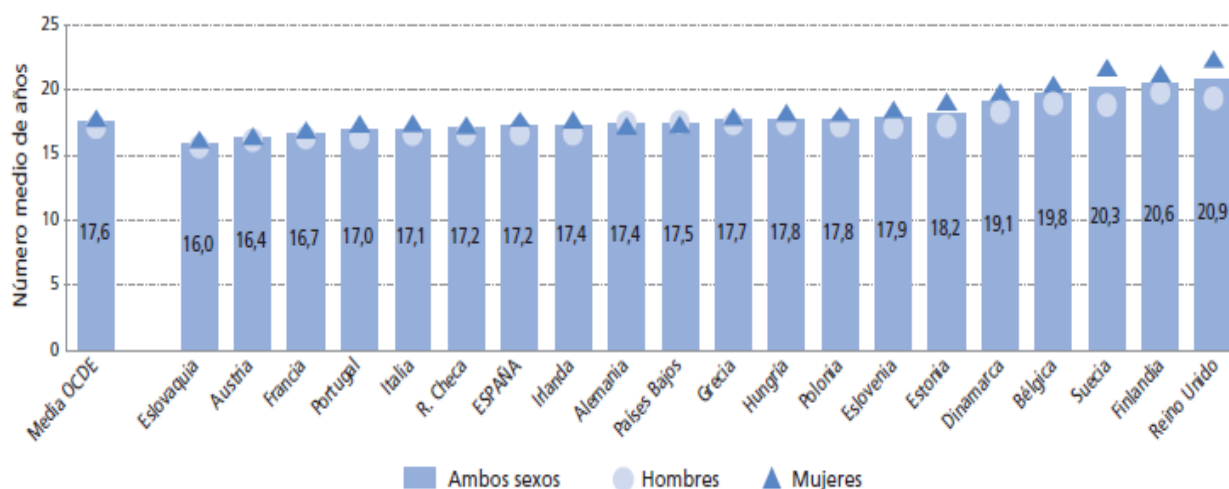
En la tabla estadística 3 se observa cómo el analfabetismo absoluto en España se reduce a personas de más de 60-65 años, por lo que las diferencias por género prácticamente han desaparecido en la población menor de 45 años. Incluso el analfabetismo de segundo nivel – limitado a estudios primarios – ha dejado de ser un problema estructural, aunque hayan surgido nuevos analfabetismos y nuevas alfabetizaciones (científica, mediática, digital, etc.).

Tabla 3. Estadísticas sobre población según nivel educativo más alto completado y sexo

Grupo de edad	Sin escolarizar		Menos de 5 o 6 años de escolarización		Menos de 8 o 10 años de escolarización. Educación primaria o primera etapa de educación secundaria	
	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres
Subtotal: 16-65 y más	2,9	3,9	12,2	14,5	38,4	41,5
Subtotal: 16-24 y más	0,4	0,4	1,3	1,1	10,5	8,4
10-14	--	--	0,0	0,0	0,0	0,0
16-19	0,3	0,3	1,2	1,0	16,9	14,1
20-24	0,5	0,6	1,3	1,2	6,4	4,7
25-29	0,5	0,5	1,7	1,4	7,5	6,5
30-34	0,6	0,8	2,2	2,3	10,2	9,1
35-44	0,8	0,8	3,2	3,3	17,7	17,5
45-54	1,4	1,5	7,4	8,1	42,9	46,1
55-64	3,3	4,5	17,3	20,2	66,3	71,3
65 y más	9,9	12,5	39,1	42,9	86,1	89,6

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, 2003.

Gráfico 7. Esperanza de vida escolar a los cinco años en países de la Unión Europea por sexo. Número medio de años. 2005.



Fuente: INCE 2008, *op. cit.*, p.80.

“España, con un valor de 17,2 años de esperanza de vida escolar, se sitúa ligeramente por encima de la República Checa e Italia, y se acerca a los valores correspondientes a Irlanda y Alemania. El Reino Unido y Finlandia son los países con la esperanza de vida escolar más elevada, 20,9 y 20,6 años respectivamente; Eslovaquia, con 16,0 años, es el país que tiene una menor esperanza de vida escolar. Como ocurre en España, en la mayoría de los países europeos las mujeres tienen una esperanza de vida escolar superior a la de los hombres, sobre todo en Reino Unido y Suecia; únicamente en Alemania y en Países Bajos los hombres superan ligeramente a las mujeres. En 2005 y a los cinco años de edad, la esperanza de vida escolar de los españoles es de 17,2 años. Entre los países europeos, la mayor esperanza de vida escolar corresponde a Reino Unido, con casi 21 años, y la menor, a Eslovaquia, con 16”<sup>157</sup>.

Tabla 4. Esperanza de vida escolar a los cinco años en países de la Unión Europea por sexo. Número medio de años. 2005.

	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Diferencia
<b>Media países OCDE</b>	<b>17,6</b>	<b>17,2</b>	<b>17,9</b>	<b>0,7</b>
Alemania	17,4	17,5	17,3	-0,2
Austria	16,4	16,2	16,5	0,3
Bélgica	19,8	19,0	20,5	1,5
Dinamarca	19,1	18,4	19,9	1,6
Eslovaquia	16,0	15,7	16,3	0,5
Eslovenia	17,9	17,2	18,6	1,4
ESPAÑA	17,2	16,7	17,8	1,1
Estonia	18,2	17,3	19,2	1,9
Finlandia	20,6	19,9	21,3	1,5
Francia	16,7	16,4	17,0	0,6
Grecia	17,7	17,5	18,0	0,5
Hungría	17,8	17,3	18,3	1,0
Irlanda	17,4	17,0	17,8	0,8
Italia	17,1	16,7	17,5	0,8
Países Bajos	17,5	17,6	17,4	-0,2
Polonia	17,8	17,3	18,2	0,9
Portugal	17,0	16,5	17,5	1,0
Reino Unido	20,9	19,4	22,4	3,0
República Checa	17,2	16,9	17,4	0,4
Suecia	20,3	18,9	21,8	2,9

Fuente: INCE 2008, *op. cit.*, p.80.

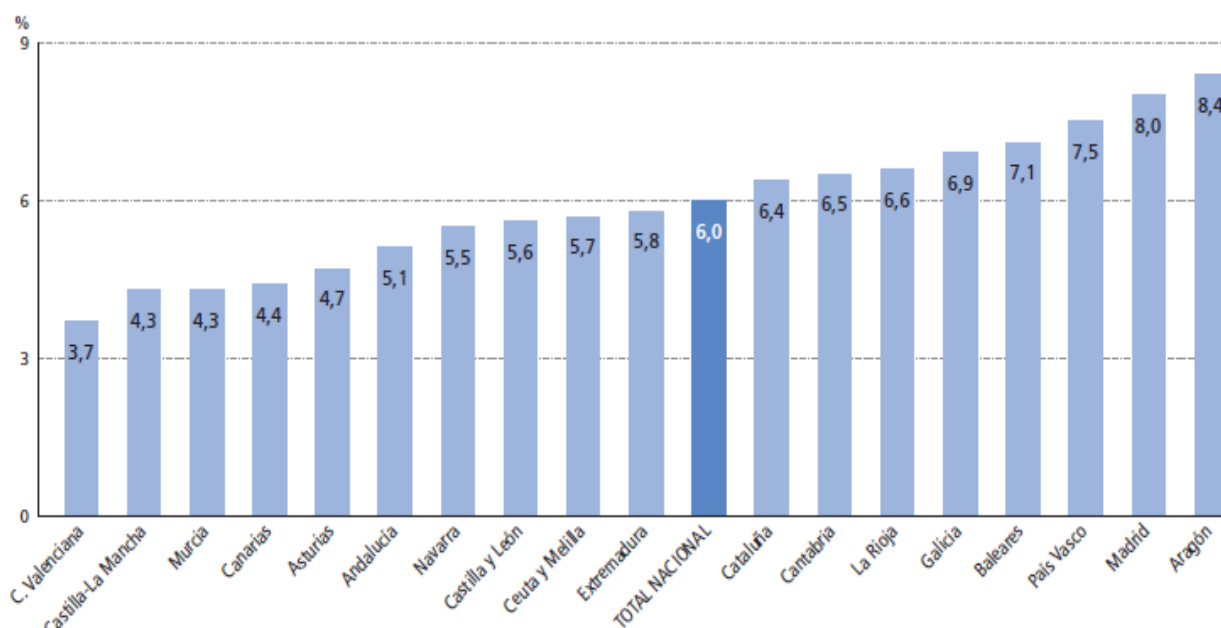
“A pesar de que se ha producido una ruptura de la serie en el año 2005, se incluyen los datos de la evolución desde el año 1996, observándose un crecimiento lento en la participación de actividades de formación permanente de la población adulta española desde 1996 al 2004, pues se ha pasado de un 4,4% a un 4,7% en el año 2004. A partir de 2005 se da un salto siendo el valor en ese año un 10,5% y en 2006 10,4%”<sup>158</sup>.

<sup>157</sup> INCE (2008). *op. cit.*, p.78.

<sup>158</sup> *Ibidem*, p.136.



Gráfico 8. Variación del porcentaje de población española de 25 a 64 años que participa en una acción de educación o formación permanente por comunidad autónoma. 2001 y 2006.



Fuente: INCE 2008, *op. cit.*, p.138.

Tabla 5. Variación del porcentaje de población española de 25 a 64 años que participa en una acción de educación o formación permanente por comunidad autónoma. 2001 y 2006.

	2001	2006	Variación
<b>Total nacional</b>	<b>4,4</b>	<b>10,4</b>	<b>6,0</b>
Andalucía	4,5	9,6	5,1
Aragón	3,4	11,8	8,4
Asturias (Principado de)	3,4	8,1	4,7
Baleares (Islas)	3,5	10,6	7,1
Canarias	6,2	10,6	4,4
Cantabria	2,1	8,6	6,5
Castilla y León	5,4	11,0	5,6
Castilla-La Mancha	4,5	8,8	4,3
Cataluña	3,2	9,6	6,4
Comunidad Valenciana	6,8	10,5	3,7
Extremadura	3,2	9,0	5,8
Galicia	4,4	11,3	6,9
Madrid (Comunidad de)	3,6	11,6	8,0
Murcia (Región de)	5,0	9,3	4,3
Navarra (Comunidad Foral de)	6,5	12,0	5,5
País Vasco	4,9	12,4	7,5
Rioja (La)	2,4	9,0	6,6
Ceuta y Melilla	6,2	11,9	5,7

Fuente: INCE 2008, *op. cit.*, p.138.

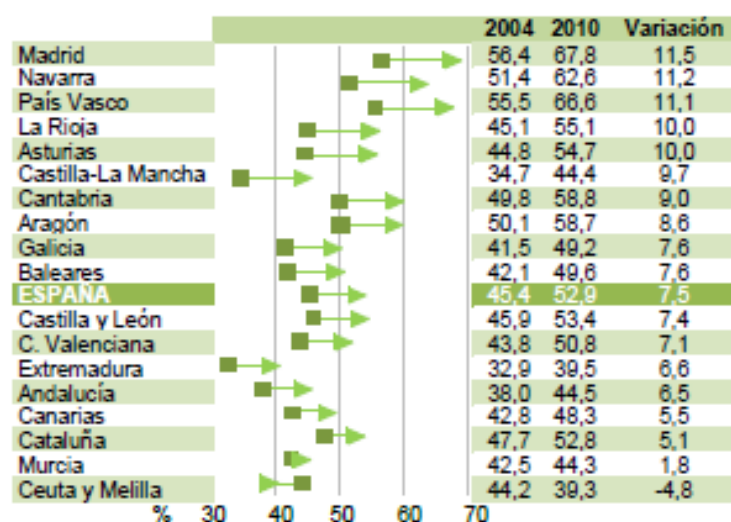


“Desde 1996 a 2004 la participación femenina ha crecido de forma similar a la masculina. En el 2005 se produce la ruptura de la serie, debido a una mayor cobertura de las actividades de enseñanza en la Encuesta de Población Activa, por lo que el 10,5% de participación de este año y el 10,4% del 2006 no se pueden comparar con la de años anteriores; además, la diferencia entre hombres y mujeres se ha elevado a dos puntos porcentuales”<sup>159</sup>.

En esta evolución creciente, señalar cómo el nivel de estudios de la población adulta condiciona de manera relevante sus expectativas y motivaciones sobre el sistema educativo y, como resultado también influirá en la planificación educativa y en la actividad laboral. De ahí que, como apreciamos en la tabla 6 y 7

“desde 2000 a 2010, el nivel educativo de la población adulta ha aumentado significativamente disminuyendo en 20,7 puntos los adultos con estudios primarios o inferiores, e incrementándose en 5,0 puntos los que obtienen el título de ESO, en 7,0 los de segunda etapa de Secundaria y en 8,8 los que se gradúan en estudios superiores. Entre 2004 y 2010, el porcentaje de población con estudios superiores a los obligatorios ha aumentado en 7,5 puntos a nivel nacional; este crecimiento es superado por Comunidad de Madrid, Comunidad Foral de Navarra, País Vasco, La Rioja, Principado de Asturias, Castilla-La Mancha, Cantabria, Aragón, Galicia e Islas Baleares. En los países de la OCDE, el 74% de la población entre 25 y 64 posee un nivel de estudios de segunda etapa de E. Secundaria o superior. España se encuentra 21 puntos por debajo de dicha media, esta distancia se incrementa a 24 puntos entre los 45-54 años y a 30 puntos entre los 55-64 años. Sin embargo, en los rangos de edad más jóvenes, las diferencias disminuyen a 17 puntos entre 25-34 años y a 18 puntos entre 35-44 años”<sup>160</sup>.

Tabla 6. Variación del porcentaje de personas de 25 a 64 años con estudios superiores a los obligatorios. 2004 a 2010.



INCE (2012). *op. cit.*, p.62.

<sup>159</sup> INCE (2008). *op. cit.*, p.136.

<sup>160</sup> INCE (2012). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2012*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, p.61.

Tabla 7. Porcentaje de población que ha alcanzado al menos el nivel de segunda etapa de E. Secundaria. Países europeos de OCDE. 2010.

	25-64 años	25-34	35-44	45-54	55-64
R. Checa	92	94	95	92	86
Eslovaquia	91	94	94	91	83
Estonia	89	88	91	94	85
Polonia	89	94	92	89	79
Suecia	87	91	91	87	77
Alemania	86	88	87	86	83
Eslovenia	83	93	86	81	72
Finlandia	83	91	89	85	70
Austria	82	88	86	82	73
Hungría	81	88	83	80	74
Luxemburgo	78	84	80	75	69
Dinamarca	76	80	81	74	68
UE (21)	75	83	80	73	64
Reino Unido	75	83	78	74	65
Media OCDE	74	82	78	72	62
Irlanda	73	87	80	67	50
Países Bajos	73	83	78	71	61
Francia	71	84	77	67	56
Bélgica	70	82	78	66	54
Grecia	65	79	72	62	44
Italia	55	71	59	51	38
ESPAÑA	53	65	60	48	32
Portugal	32	52	34	22	16

INCE (2012). *op. cit.*, p.62.

Así, ¿qué es lo que supone la alfabetización? ¿Qué conceptualización tenemos de ella? Según McLane<sup>161</sup>, cuando aun no se sabe escribir o leer pero se intenta, jugando con la escritura, se produce un primer acercamiento; no se trata únicamente de conocer la letras del abecedario y usarlas de forma escrita u oral, significa mucho más que eso, ya que las actitudes, las expectativas o incluso las creencias respecto a la escritura y la lectura toman valor, constituyéndose la alfabetización en un complejo proceso con múltiples facetas. De ahí que en investigaciones de las últimas décadas se apueste por una concepción de construir, interpretar y comunicar significados, definiéndose leer

“como la capacidad de comprender el significado de lo impreso, y escribir, como la capacidad de servirse de lo impreso para comunicarse con los demás. Según estas definiciones, leer y escribir son algo más que la simple descodificación y codificación de lo impreso: son formas de construir y de transmitir significados con la lengua escrita”<sup>162</sup>.

Por otra parte, la diversidad de conocimientos y las prioridades establecidas desde el campo educativo, según Teresa Colomer<sup>163</sup> han hecho que la aplicación de la investigación lectora a la enseñanza se haya desarrollado más en unas áreas que en otras, como pudieran ser:

<sup>161</sup> McLane, J.B. y McNamee, G.B. (1999). *Alfabetización temprana*. Madrid: Ediciones Morata.

<sup>162</sup> Ibídem, p. 14.

<sup>163</sup> Colomer, T. (1993). *op. cit.*, p. 18.

- Entender y retener información de textos frente a la interpretación de su contenido.
- La interrelación existente entre lectura y escritura o viceversa.
- Complejidad de los procesos de planificación y revisión de la interacción oral para el aprendizaje de la composición escrita.
- Los procesos de aprendizaje del alumnado y las estrategias pedagógicas y conocimiento específico del profesorado.

Por su parte, Anna Teberosky se cuestiona cómo cambiaría la práctica docente diaria si se utilizaran parte de las conclusiones alcanzadas en las investigaciones realizadas, estableciendo como uno de los principios de aprendizaje

“la idea de no considerar la escritura como una actividad subsidiaria de cualquier tipo de lectura o copia, sino como una actividad en sí misma que se relaciona con la lectura con propósito explícito, el leer para entender motivos, temas, figuras del lenguaje o del pensamiento”<sup>164</sup>.

Se favorece con esta medida, el reconocimiento de la precoz capacidad de parte del alumnado tanto para escribir escrituras no convencionales como para leer, “a condición de aceptar como lectura las conductas de interpretación o de simulación de actos de lectura a partir de textos memorizados tanto como la descodificación convencional de los textos”<sup>165</sup>.

Así, una buena opción para interpretar textos dictados en el período inicial del aprendizaje cuando aún no se domina el elemento gráfico de la escritura, es concentrar sus esfuerzos en el contenido y la forma, en la medida que el escolar no se enfrenta a los problemas materiales propios de la escritura.

---

<sup>164</sup> Teberosky, A. (1993). *op. cit.*, p. 23.

<sup>165</sup> Ídem.

La historia de la cultura escrita ha descrito la importancia asumida por la figura del escribiente. El escribiente era no sólo un escritor para los analfabetos, sino también un lector, es decir un intermediario entre la cultura escrita y la cultura oral.

A lo largo de la historia se ha comprobado cómo la cultura escrita ha ido avanzando, en gran medida por la acción de la educación formal, pero en el contexto actual, las circunstancias han evolucionado, vinculándose al desarrollo natural y cultural del niño<sup>166</sup>, desde la primera infancia. Estos aspectos, unidos al texto y la lectura como principal forma de acceso al conocimiento, se constituirán como herramienta imprescindible en el desarrollo personal y social de los individuos<sup>167</sup>. Leer y escribir son, pues, acciones que suponen y refuerzan habilidades claves para buscar y procesar información, por lo que una de las finalidades de la educación en nuestros tiempos es favorecer el desarrollo de discentes competentes a la hora de comprender y componer textos utilizando los recursos disponibles. Como se establece en el Real Decreto 1513/2006, junto con el desarrollo integral del niño en la Educación Primaria, la educación lingüística debe ocupar un lugar preferente ya que

“A lo largo de esta etapa los niños y las niñas deben empezar a adquirir un saber reflexivo sobre las prácticas comunicativas necesarias para vivir en la sociedad del siglo XXI. El área de lengua es el ámbito privilegiado para conseguir estas metas aunque todas las áreas, al emplear el lenguaje como medio de comunicación y de adquisición y transmisión del conocimiento, son responsables del desarrollo de la comunicación lingüística”<sup>168</sup>.

En el proceso de alcanzar ese desarrollo integral y la autonomía personal para acceder a aprendizajes venideros, a nivel andaluz, también se concreta la importancia de adquirir las competencias comunicativas, comprensión y expresión, cuyas cuatro habilidades lingüísticas básicas<sup>169</sup> son: escuchar<sup>170</sup>, hablar<sup>171</sup>, leer<sup>172</sup> y escribir<sup>173</sup>.

---

<sup>166</sup> Braslavsky, B. (2004). *¿Primeras letras o primeras lecturas?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Esta concepción del simultáneo desarrollo natural y cultural del niño, con su correspondiente metodología, genética y comparada, se aplicó ordenadamente a la investigación sobre el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo como medios externos del desarrollo cultural del niño, y sobre las funciones cognitivas específicas que en la psicología tradicional se llamaron atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos. La teoría enseñaba que el niño, siguiendo su desarrollo natural, debía marchar a paso lento y tranquilo, mientras que ahora, según la nueva teoría de Vygotsky, debía enseñársele a saltar obstáculos, a construir vías, a encontrar soluciones.

<sup>167</sup> Clemente, M. y Ramírez, E. (2008). *Primeros contactos con la lectura. Leer sin saber leer*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Son muchas las teorías y aportaciones que afirman la importancia que tiene el contacto con la lectura desde los primeros meses de vida en el posterior desarrollo cognitivo y social del niño, y por supuesto en sus habilidades de lecto-escritura. Es por ello fundamental que este contacto se establezca desde distintos frentes, pero esencialmente desde la familia y la escuela.

<sup>168</sup> REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (BOE, nº 293, de 8 de diciembre 2006), p. 43082.

<sup>169</sup> ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía (BOJA nº 171, de 30 de agosto 2007), p. 15.

Como establece Álvaro Marchesi<sup>174</sup>, “pocas personas dudan de la importancia de la lectura para la formación de las personas”, sin embargo, hasta el 2011 no se contempló en el currículo una reserva de tiempo específico del horario para su fomento, tras el acuerdo del Consejo de Gobierno para aprobar el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía<sup>175</sup>. Nos referimos a las Instrucciones del 30 de junio de 2011<sup>176</sup>, donde se establece que al ser la lectura

---

A través de las cuatro habilidades lingüísticas destacadas, se pretende mostrar perspectivas educativas y sugerir posibilidades de trabajo que se consideran relevantes.

<sup>170</sup> Escuchar es la destreza lingüística que, en una situación de normalidad, ocupa la mayor parte del tiempo de nuestro intercambio comunicativo. Tiene la particularidad de tratarse de una destreza que, cuando el niño y la niña inician su escolarización básica, suele venir suficientemente desarrollada (espontánea, simple y concreta), tendiéndose, con posterioridad, a unos niveles de mayor complejidad y abstracción. No debe entenderse como una destreza comunicativa aislada, ya que mantiene una relación, más o menos directa, con las otras tres destrezas, siendo, a estas edades, un punto de partida obligatorio para una adecuada adquisición de las otras. El desarrollo más conveniente en el ámbito escolar debe lograr un nivel de escucha propicio dentro de las más diversas situaciones. El aula, y el propio Centro, y su proyección natural en la familia y en el resto de su entorno social, deben ser espacios de convivencia, respeto, intercambio de información y de opinión y de construcción del conocimiento. Sólo sabiendo escuchar se podrá cimentar la creación colectiva de conocimientos y el enriquecimiento personal.

<sup>171</sup> Al referirnos a la habilidad de hablar, aludimos a las situaciones comunicativas que propician la interrelación de las diferentes habilidades lingüísticas en las distintas áreas. El uso oral espontáneo y progresivamente planificado que hacen el alumnado de esta etapa, tanto en lengua materna como en lenguas extranjeras, les supondrá una eficaz herramienta para reconocer las normas socio-comunitarias que rigen la interacción entre hablantes. El hablar implica compartir ideas, sentimientos, necesidades, así como defender opiniones desde el respeto al otro con una valoración y autoexigencia a la hora de hablar organizando previamente lo que se dice con las convenciones lingüísticas adecuadas.

<sup>172</sup> Leer implica tomar la lectura, como proceso de interacción entre lector y texto, ya sea en la lengua materna o en una lengua extranjera, siempre implica la actuación de un lector activo que lee con alguna intención. Este planteamiento, llevado al inicio y desarrollo del aprendizaje lector, requiere impregnar de un continuo enfoque funcional cualquier lectura. Los discentes deben vivir la lectura como una experiencia placentera y valorarla como instrumento de información, de enriquecimiento léxico, de referentes culturales, de transmisión de valores y de estructuras de la lengua.

<sup>173</sup> Escribir como habilidad implica que la escritura es la última de las destrezas en ser aplicada en el proceso de aprendizaje y es, a su vez, la que con menor frecuencia se pone en práctica en el uso natural del lenguaje, aunque admita un tratamiento simultáneo en relación con las otras destrezas. El desarrollo de esta habilidad supone una mayor complejidad en la planificación y estructuración de los mensajes, más propiedad, precisión y corrección, así como una mayor diversificación de los contextos a lo largo de toda la etapa.

<sup>174</sup> Marchesi, A., *op. cit.*, p. 16

<sup>175</sup> ACUERDO de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía (BOJA nº 65, de 5 de abril 2005).

<sup>176</sup> Instrucciones de 30 de junio 2011, de la dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, sobre el tratamiento de la lectura durante el curso 2011/2012, para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de los centros educativos públicos que imparten Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria. (Consejería de Educación. Junta de Andalucía), p.3.

una actividad clave en educación por abrir las puertas a nuevos conocimientos, el centro debe organizar su práctica docente en la educación primaria para incorporar un tiempo diario de lectura, ya sea una hora o el equivalente a una sesión horaria en todos los cursos de la etapa. Y aunque la educación infantil tenga carácter voluntario, como se establece en la Ley Orgánica de Educación 2/2006 y en su concreción andaluza, Ley 17/2007, la Administración educativa garantizará progresivamente una primera aproximación a la lectura y a la escritura. En este sentido, en el punto tercero del quinto apartado de las mencionadas instrucciones, se establece que las actividades de lectura programadas durante ese tiempo reglado deben potenciar lecturas comprensivas que faciliten el intercambio de experiencias relacionadas con la temática tratada, así como la presentación ya sea oral o escrita de trabajos personales del alumnado, adecuados a su edad.

En definitiva, lo que se pretende es mejorar la competencia lingüística desde las edades iniciales, secuenciando los contenidos de cada etapa educativa y adecuándolos a los criterios de evaluación establecidos a tal efecto. Para ello, “la escuela ha de crear en el alumnado la necesidad de emplear la lengua para comunicarse y usarla en un contexto lo más realista posible, de manera que le permita tomar conciencia de que es un instrumento válido para descubrir y para estructurar una visión del mundo”<sup>177</sup>.

---

El objeto y ámbito de aplicación de estas instrucciones se orientan tanto para el segundo ciclo de educación Infantil, como Educación Primaria y Secundaria, contribuyendo a la sistematización y coherencia de las prácticas escolares, en relación con la escritura y la lectura.

<sup>177</sup> ANEXO Plan de Fomento del Plurilingüismo. Una política lingüística para la sociedad andaluza. (BOJA nº 65, de 5 de abril 2005), p. 19.

## **CAPÍTULO 2**

---

### **LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR**

“De los muchos mundos que el hombre no recibió como un don de la naturaleza, pero que creó con su propio espíritu, el mundo de los libros es el más importante. Todos los niños, cuando garabatean las primeras letras en la pizarra e intentan leer por primera vez, acceden a un mundo más complicado y artificial; ninguna vida es lo bastante larga para conocer las leyes y las normas de este mundo por completo y para ponerlas en práctica a la perfección. Sin las palabras, sin la escritura y sin los libros no habría historia, no podría haber concepto de humanidad”.

HESSE<sup>178</sup>

La lectura es uno de los inventos más admirables de la historia del ser humano, ya que nos permite la posibilidad de dejar constancia de ésta. A partir de las estructuras preexistentes, nuestro cerebro es capaz de crear otras nuevas.

“Esta plasticidad intrínseca del cerebro constituye la base de casi todo cuanto somos y de lo que podemos llegar a ser. [...] Pocas cosas reflejan con más claridad la asombrosa capacidad del cerebro humano para reorganizarse a fin de aprender una nueva función intelectual que el acto de leer”<sup>179</sup>.

El haber analizado algunos de los antecedentes de la lecto-escritura en el capítulo anterior, puede ayudarnos a delimitar el concepto que la sociedad tiene de ella, con la intención ahora de poder establecer las relaciones necesarias de ésta con el marco legislativo en el curriculum escolar. Como establece la normativa por la que nos regimos actualmente, se debe prestar una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas, generándose una primera aproximación a la lectura y a la escritura desde edades tempranas.

---

<sup>178</sup> Hesse, H. (1931). *The magic of the Book. Reading in Bed*. Jaffrey (Nueva Hampshire): Edición Gilbar, p. 305. La primera vez que se publicó fue en *Bücherei und Bildungspflege* (1931), Stettin.

<sup>179</sup> Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Barcelona: Ediciones B., pp. 19-21.



Por ello, la finalidad primordial de la educación primaria es proporcionar al alumnado una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquiriendo habilidades culturales básicas, entre las que se encuentran la lectura y la escritura. Estas habilidades se van gestando desde educación infantil<sup>180</sup> en aras a favorecer el salto que supone el paso a la etapa siguiente, la educación primaria.

Se trata, como marcaba el artículo 17 de la Ley Orgánica de Educación (de ahora en adelante, LOE), de “conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura”<sup>181</sup>, dedicando un tiempo diario a la misma. En su etapa anterior, en la educación infantil el objetivo es aproximarse a la lectura y escritura en situaciones de la vida cotidiana a través de textos relacionados con la vida cotidiana, valorando el lenguaje escrito como instrumento de comunicación, representación y disfrute.

Estos aspectos se han ido impulsando desde el año 2001 cuando todos los grupos parlamentarios del Congreso de los Diputados apoyaron la presentación a la sociedad de un ambicioso Plan de Fomento de la Lectura, cuyo objetivo principal era potenciar los hábitos de lectura en la población, tanto infantil como juvenil.

<sup>180</sup> Partiendo del DECRETO 428/2008, de 29 de julio, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación infantil en Andalucía (BOJA nº 164, de 19 de agosto 2008), y concretamente la ORDEN de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía (BOJA nº 169, de 26 de agosto 2008), se establece que dicho currículo se orientará a que los niños y niñas desarrollen el máximo de sus capacidades, procurando que adquieran aprendizajes que le permitan interpretar gradualmente el mundo que les rodea y actúen en él y se desarrollará en aprendizajes relevantes, significativos y motivadores para este alumnado, así como el desarrollo de la modalidad lingüística andaluza, la diversidad de sus manifestaciones artísticas: música, literatura, pintura..., tanto tradicionales como actuales. Concretamente entre sus objetivos se destaca la necesidad de utilizar el lenguaje oral de forma cada vez más adecuada a las diferentes situaciones de comunicación para comprender y ser comprendido por los otros, ya que el lenguaje oral les permite expresar las propias ideas, sentimientos, emociones y experiencias en distintas situaciones comunicativas.

<sup>181</sup> LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006), p. 17168.

Con la intención de alcanzar este fin, enseñar a leer es clave para el mundo en el que vivimos. Se trata de un acto cotidiano que se constituye como uno de los ejes fundamentales en la formación de los niños, comprendiendo que el lenguaje escrito es una representación del lenguaje oral, en la que la lectura es un proceso constructivo, impulsado por una búsqueda de significados.

Si queremos que esta capacidad se desarrolle desde una escolaridad temprana, debemos plantearnos ese aprendizaje desde una perspectiva pedagógica. Con este trabajo pretendemos analizar las influencias relevantes para dicho proceso. Es en este escenario donde la escuela apoyada en la familia debe favorecer las relaciones y oportunidades necesarias para su alumnado “facilitando la construcción de su propia identidad y estimulando diferentes modos de relación e identidad, [...] convirtiéndose así en un lugar de vidas y relaciones compartidas entre numerosas personas adultas y niños y niñas”<sup>182</sup>, porque desde su nacimiento, generalmente las niñas y niños viven en contextos alfabetizados que favorecen los primeros contactos con el mundo letrado, generando sus primeras ideas. Ahí radica la importancia de la incorporación a la escuela para ofrecer

“la oportunidad de enriquecer y multiplicar las situaciones en que, al enfrentarse, interaccionar y vincularse afectivamente con lecturas y escrituras de textos sociales, irán aproximándose y valorando la importancia de la lectura y la escritura. Con este objetivo se pretende conseguir la evolución de las ideas que los niños y niñas tienen sobre la lectura, el sistema de escritura, los diferentes tipos de textos de uso social y por lo tanto, avanzar en el nivel de alfabetización, entendido como la capacidad de producir e interpretar los textos que nuestra sociedad utiliza. Para ello, la escuela ha de aprovechar aquellas situaciones y momentos de la vida cotidiana en que se hace necesario leer o escribir, y promoverá otras ocasiones donde estas actividades sociales tengan cabida en el quehacer diario por su funcionalidad, valorando las ideas previas, partiendo de la fase en la que se encuentra cada niño y niña. A través de lecturas y escrituras compartidas, donde se potencien las interpretaciones personales, y a través de la participación en prácticas letradas auténticas, los niños y niñas aprenderán que leer y escribir son actividades culturales y, valorarán el lenguaje escrito como instrumento de comunicación, representación y disfrute”<sup>183</sup>.

Educación y lectura forman, por tanto, un emparejamiento operativo y necesario, donde la función social de la escuela es la alfabetización que contribuye al desarrollo de la lectura y la escritura. Es la promoción del hábito lector lo que se pretende, combinando la correspondencia

---

<sup>182</sup> ORDEN de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía (BOJA nº 169, de 26 de agosto 2008), p.19.

<sup>183</sup> Ídem, p.22.

entre fonemas y grafemas, para llegar a desarrollar la capacidad de entender, interpretar y valorar un texto. Leer es mucho más que adquirir una destreza primordial para la comunicación y el proceso de aprendizaje. Supone el desarrollo de una habilidad necesaria en la sociedad de la información y comunicación en la que vivimos. Es una forma de conocer e interpretar nuestro entorno, tanto próximo como lejano... Como afirma Antonio Basanta<sup>184</sup> “leer es, sobre todo, una forma de entender e interpretar la vida. Un pacto permanente con la curiosidad por conocer y sentir. Una mirada inquieta, inquisitiva e independiente con todo cuanto nos rodea”.

Cuando somos capaces de reconocer palabras de manera automatizada comprendiendo el ambiente en el que se insertan, estaremos en condiciones de llevar a cabo tareas más complejas relacionando procesos de comprensión, interrelación e interpretación. Desde esta perspectiva cabe preguntarse si es posible formar en el colegio verdaderos lectores, que en el continuo “tejer y destejer” que toda lectura supone, buscan respuestas que cierran otros interrogantes o, por el contrario, se abre a continuas preguntas.

Apostamos por una escuela que forma usuarios de la palabra escrita, situando la lectura en un lugar privilegiado dentro de un proyecto cultural, educativo y por tanto, social. Es una capacidad que “adquirimos en nuestra temprana escolaridad, sin que luego nos planteemos cómo fue este aprendizaje, puesto que lo automatizamos de manera que se convierte en algo que nos parece natural, que nos pertenece como seres humanos”<sup>185</sup>.

Tomaremos esta percepción como línea de investigación y análisis en el presente capítulo, con el propósito de delimitar el marco conceptual y legislativo de la lectura y escritura, de manera que podamos valorar el tratamiento curricular que de ella se hace. Como consecuencia, incidiremos por ende en su enseñanza y los materiales que se requieren, sin olvidar los estudios que han delimitado el transcurrir de la enseñanza de la lectura y la escritura, permitiéndonos llegar a otro factor clave como es la formación del profesorado para fomentar este impulso de la lectura. Se trata de desarrollar destrezas y habilidades que favorezcan una mirada atenta a las letras enlazando con la necesidad de impulsar la alfabetización y promover acciones que ayuden a comprender lo que se lee, a que se evalúe con espíritu crítico y se pueda

<sup>184</sup> Basanta, A. (Coord). (2010). *La lectura*. Madrid: CSIC.

Se trata de una aproximación a la lectura, con miradas diversas que se complementan acerca de la importancia, actualidad y futuro inmediato. Como el mismo autor expresa, leer es más que el dominio de una destreza básica de comunicación y aprendizaje. Se trata de conquistar la información que nos rodea, interpretando la vida.

<sup>185</sup> Clemente, M. (2001). *Enseñar a leer*. Madrid: Ediciones Pirámide, p.11.

utilizar adecuadamente, ya que, como mantiene Clemente Linuesa, aprender a leer y escribir es uno de los asuntos más relevantes de la socialización escolar, porque

“leer y escribir no es una aptitud natural en el ser humano, como lo es el lenguaje oral; tiene unas particularidades que hacen aconsejable que quien lo enseñe domine la metodología adecuada que ofrecerá al aprendiz, debe ser un experto en brindar justamente las ayudas que faciliten que esta enseñanza sea pertinente y asequible para el niño”<sup>186</sup>.

Surge así la posibilidad de incorporar la biblioteca al aula como un instrumento más de aprendizaje, como desarrollo curricular y educación en el uso de la información y de recursos para el aprendizaje. Se articula, por tanto, desde las bibliotecas escolares una actuación general relacionada con el conocimiento de la biblioteca y de los recursos que ofrece, entendiendo la educación, como nos indican Cotelo, Iglesias y Serantes<sup>187</sup> “no sólo como formación integral de sus usuarios sino también con la misión de despertar el interés y la conciencia por el mundo que nos rodea, a través de la lectura, el contraste de ideas, teorías y opiniones”. Todos estos aspectos nos abrirán el camino para delimitar, en el siguiente capítulo, la variedad de métodos que pueden dar su fruto en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura, porque

“El reto, que no es únicamente de carácter pedagógico, sino ético, es por lo tanto garantizar el acceso universal a la alfabetización en las mejores condiciones, una exigencia que en el siglo XXI tiene ya muchos más ambiciosos objetivos que la elemental identificación de letras y sonidos o el mero trazo de signos en un papel. Hablamos ya de afrontar con garantías de éxito la comprensión y el dominio de la pluralidad de textos contemporáneos”<sup>188</sup>.

Precisamente en esta vertiente pedagógica es en la que fundamentaremos cómo y cuándo enseñar a leer y escribir, según las estrategias metodológicas elegidas, sabiendo que se han producido controversias por los planteamientos epistemológicos sobre los que se basan. “De hecho las pregunta sobre cómo enseñar a leer se responden según la visión que tengamos sobre qué es el lenguaje escrito y qué es leer”<sup>189</sup>.

---

<sup>186</sup> Clemente, M. (2001). *op. cit.*, p. 26.

<sup>187</sup> Cotelo, M. D., Iglesias, J. L. y Serantes, A. (2012). Aproximación histórica a las iniciativas legislativas en España a favor de las bibliotecas escolares (siglos XIX-XXI). En AA.VV., *Actas del Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación* (433-443). Madrid: Secretaría General Técnica CNIIE, p. 433.

<sup>188</sup> Mata, J. (2010). La educación como lectura. En A. Basanta (coord), *La lectura* (103-119). Madrid: CSIC, pp.107-108.

<sup>189</sup> Clemente, M. (2001). *op. cit.*, p. 15.

## 2.1. MARCO CONCEPTUAL Y LEGISLATIVO

“La lectura es la forma de solución de problemas, el lector tiene que resolver el problema que continuamente encuentra con las palabras, frases y oraciones presentes en el texto escrito.”

DANEMAN<sup>190</sup>

Según Judith Kalman<sup>191</sup> “el concepto clave es la alfabetización, entendida como un mosaico de prácticas sociales que varían según el contexto de uso”, de ahí que “la lectura y la escritura siempre ocurren en contextos específicos, en situaciones complejas, en dimensiones interactivas, históricas, interpretativas, políticas e ideológica”<sup>192</sup>. A su vez, se establecen claras diferencias entre la conceptualización de lo escrito con sus diversas formas y estilos frente a lo leído, como establecen Cavallo y Chartier<sup>193</sup> apoyándose en Michel De Certeau, ya que la lectura no está previamente inscrita en el texto, distando del sentido que el autor le da del uso o interpretación que cabe hacer por parte de sus lectores.

En este proceso de construcción conceptual toma un papel importante el currículum en la medida que abarca “todo aquello que el medio escolar ofrece al alumno como posibilidad de aprender”<sup>194</sup>. Por ello es necesario establecer la relación que existe entre el marco conceptual y la legislación por la que se rige, sabiendo que hay diferentes maneras de leer y escribir, según la constatación que tenemos a través de los tiempos en relación a la enseñanza de la lecto-escritura que ha llevado a cabo las diferentes comunidades de lectores.

<sup>190</sup> Daneman, M. (1987). Reading and working memory. En J. Beech y A. Colley, A. (Eds), *Cognitive approaches to reading* (57-86). Nueva York: Wiley & Sons.

<sup>191</sup> Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, p. 30.

<sup>192</sup> Ídem.

<sup>193</sup> De Certeau, M. (1980). *L'Invention du quotidien. Arts de faire*. Paris: Gallimard. Citado por Cavallo, G. y Chartier, R., *op. cit.*, p. 11-13.

El mundo del lector está constituido por comunidades de interpretación en las que se comparte, en su relación con lo escrito, un mismo conjunto de competencias, usos, códigos e intereses.

<sup>194</sup> González, C., *op. cit.*, p. 69.

Como mencionaban anteriormente Cavallo y Chartier<sup>195</sup>, se ha prestado atención a las transformaciones de las formas y los códigos que modifican el formato y el público de los diferentes géneros de textos. Todo esto implica una variedad de público de donde se deriva la oferta y las formas; es decir, hablamos de diferentes necesidades según los aspectos económicos que se tengan en cuenta de los lectores, sus niveles culturales, así como su diferencia de edad, sexo o intereses.

Pero nuestro punto de interés no se encuadra dentro del público en general, sino que nos queremos centrar en el campo educativo, teniendo en cuenta que “la enseñanza de la lectura y la escritura en las escuelas es, en la actualidad, uno de los temas de mayor atractivo para educadores de todo el mundo”<sup>196</sup>. Por esta razón, si queremos hacer un buen análisis de la evolución de los métodos lectoescritores, debemos establecer un marco conceptual y legislativo para su mejor comprensión, como punto de partida. Este marco conceptual<sup>197</sup>, entendido como “una serie de ideas o conceptos coherentes organizados de tal manera que sean fáciles de comunicar a los demás”, nos ayudará a comprender y a utilizar las ideas de otras personas que han hecho trabajos similares. Por su parte, al establecer el mencionado marco legislativo, que en nuestro caso abarca desde la Ley General de Educación de 1970 hasta el 2013 con la Ley Orgánica de Educación, nos facilitará establecer sus fuentes junto con la garantía y, al mismo tiempo, la limitación que prescribe la norma.

---

<sup>195</sup> Lo cierto es que las diferenciaciones sociales no se jerarquizan con arreglo a una rejilla única de desglose de lo social, que supuestamente gobierna tanto la desigual presencia de los objetos como la diversidad de las prácticas. Ha de invertirse la perspectiva y localizar los círculos o comunidades que comparten una misma relación con lo escrito. El partir así de la circulación de los objetos y de la identidad de las prácticas, y no de las clases o de los grupos, conduce a reconocer la multiplicidad de los principios de diferenciación que pueden dar razón de las diferencias culturales: por ejemplo, la pertenencia a un género o a una generación, las adhesiones religiosas, las solidaridades comunitarias, las tradiciones educativas o corporativas, etc. La lectura no es solamente una operación intelectual abstracta: es una puesta a prueba del cuerpo, la inscripción en un espacio, la relación consigo mismo o con los demás.

<sup>196</sup> Staiger, R. C. (1976). *La enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: Editorial Huemul, p. 7.

Para los interesados en una reforma curricular, un aprendizaje lecto-escritor eficaz es cada día más evidente, además de ser un elemento clave del progreso de la educación general.

<sup>197</sup> Podemos entender que el marco conceptual es una manera organizada de pensar en el cómo y el por qué de la realización de un proyecto, en cómo entendemos sus actividades, por lo que nos ayuda a explicar por qué estamos llevando a cabo un proyecto de una manera determinada.

### 2.1.1.- Concepto de lectoescritura

“El secreto de la enseñanza del lenguaje escrito es la preparación y organización adecuada de la transición que va de lo gestual al dibujo y de éste al signo escrito. Una vez realizada, el niño domina el principio del lenguaje escrito y tan sólo le resta perfeccionar éste método”.

VYGOSTKY<sup>198</sup>

Cuando nos adentramos en el mundo de la lectura, en lo que supone y lo que conlleva, cabe cuestionarnos acerca de ¿qué es leer?, ¿por qué leer?, ¿cómo conseguir hábitos lectores? O, ¿qué lecturas hacer? Y es en este proceso reflexivo, tomando estas cuestiones que frecuentemente se formulan, y otras tantas veces se responden, donde podemos entender por lectura

“al proceso de aprehensión de determinadas clases de información contenidas en un soporte particular que son transmitidas por medio de ciertos códigos, como lo puede ser el lenguaje. Es decir, un proceso mediante el cual se traduce determinados símbolos para su entendimiento. Se puede optar por códigos de tipo visual, auditivo e incluso táctil”<sup>199</sup>.

En esta conceptualización partimos del convencimiento de que la lectura, sus implicaciones e incluso su promoción, necesitan una constante reflexión. Son respuestas necesarias pero, que a su vez, deben ser rigurosas apoyándonos en aspectos científicos o imaginativas al ceñirnos a la práctica docente. En cualquier caso, somos conscientes de sus coordenadas espacio-temporales.

Pero su concepto abarca mucho más que el dominio de una destreza básica tanto en la comunicación como en el aprendizaje, en plena sociedad del conocimiento que nos impulsa a leer interpretando la vida, “un pacto permanente con la curiosidad por conocer y sentir. [...]”

<sup>198</sup> Vygotsky, L.S. (1979). *op. cit.*

<sup>199</sup> <http://definicion.de/lectura/> Recuperado el 10 de mayo de 2014.

Entonces la lectura romperá la función meramente instrumental y entrará en la categoría de arte”<sup>200</sup>, que como se define en el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua<sup>201</sup>, será el “acto o facultad, mediante el cual, valiéndose de la materia, de la imagen o del sonido, expresa el hombre lo material o lo inmaterial, y crea copiando o fantaseando”. Por consiguiente, la lectura podrá ser considerada como el enlace con lo que siempre ha sido, símbolo de evolución y vanguardia.

Si además de la RAE, buscamos su significado en otros diccionarios de lengua igualmente representativos como el de Moliner<sup>202</sup> o el de Seco, Andrés y Ramos<sup>203</sup>, incluso en específicos de ámbito pedagógico como el de Bernardinis<sup>204</sup> o el de la Asociación Internacional de Lectura conocido como IRA<sup>205</sup>, podemos concebir la lectura bajo dos formas: meramente como proceso, o por el contrario, como contenido.

Si la entendemos como la acción de leer que se correspondería con la primera opción, se trataría de interpretar el sentido de un texto. En contraposición, si nos referimos al segundo caso, nos referiríamos a la lectura como el objeto de dicha acción, es decir, el contenido o texto que se lee.

En cualquier caso, y de acuerdo con las investigaciones realizadas por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), estas perspectivas expuestas se complementan entre sí, ya que “las finalidades, los modos y los instrumentos relacionados con la acción de leer están condicionando de forma más o menos directa por su contenido, mientras que la estructura de este último está orientada ante todo a favorecer dicha acción”<sup>206</sup>.

---

<sup>200</sup> Basanta, A. (coord) (2010). *La lectura*. Madrid: CSIC, pp.7- 8.

<sup>201</sup> Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española, 22ª Ed.* Madrid: Espasa Calpe.  
A la Real Academia Española de la Lengua Española se le conoce como la RAE.

<sup>202</sup> Moliner, M. (1998). *Diccionario de uso del español (segunda edición)*. Madrid: Gredos.

<sup>203</sup> Seco, M., Andrés, O. y Ramos, G. (1999). *Diccionario del español actual*. Madrid: Aguilar.

<sup>204</sup> Bernardinis, A.M. (1990). Lectura. En G. Flores (Dir), *Diccionario de ciencias de la Educación*. Madrid: Ediciones Paulinas.

<sup>205</sup> International Reading Association (IRA) (1985). *Diccionario de lectura y términos afines*. Madrid: Pirámide/Fundación Germán Sánchez Pérez.

<sup>206</sup> CIDE (2003). *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, p. 11.



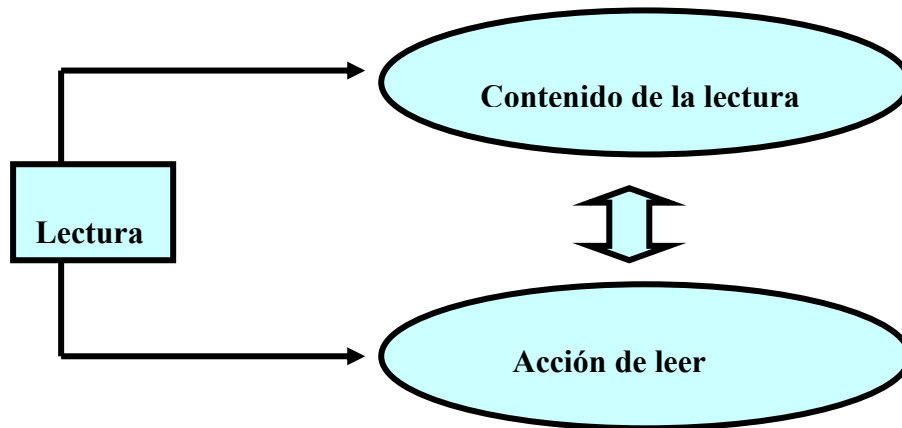


Gráfico 9: Acepciones del término “Lectura”

Fuente: CIDE 2003

Pero para definir “lectura” desde las perspectivas citadas, necesitamos comprender y definir el concepto de leer, que según los diccionarios anteriormente citados, se refiere al hecho de observar lo escrito (manuscrito o impreso), descifrando el significado de los signos utilizados para comprenderlo, tanto silenciosamente como en voz alta, comprendiendo y/o valorando críticamente cualquier tipo de representación gráfica<sup>207</sup> (como letras, cifras, dibujos, etc.).

Estos aspectos repercuten en los procesos cognitivos<sup>208</sup> y lingüísticos que intervienen y en la percepción<sup>209</sup> del proceso lector, que veremos más detenidamente en los apartados 2.3.1 y 2.3.2 respectivamente de este capítulo.

Así, tanto si se toma como acción o como objeto, la lectura es considerada como una actividad cotidiana de nuestra sociedad, una sociedad alfabetizada que requiere de un contexto más concreto para enmarcarla. Sabemos que la habilidad de leer requiere del dominio de una serie de procesos o competencias, por lo que la iremos viendo progresivamente.

<sup>207</sup> Tal y como hemos señalado, la lectura puede darse ante cualquier conjunto de signos gráficos; por ello, la lectura es una actividad cotidiana que, en una sociedad alfabetizada como la nuestra, se realiza en múltiples circunstancias, tanto dentro del contexto educativos como externo a él.

<sup>208</sup> Desde esta perspectiva citada, se profundiza en los procesos cognitivos que intervienen en la acción de leer, observando los signos.

<sup>209</sup> En el caso de la lectura enmarcada en el Sistema Braille, la percepción del texto no sería visual, sino táctil.

“A lo largo de la historia de la lengua escrita, se ha iniciado en la enseñanza de unas u otras capacidades en función de la concepción de lectura manejada. [...] Como señala Bernardinis (1990), durante largo tiempo la lectura se ha identificado exclusivamente con la acción de decodificar textos escritos. Ésta requería un aprendizaje largo y complejo, que llevaba a la distinción social de la minoría de los *lectores* de entre la masa de los *hablantes*. El mismo autor afirma que más tarde se convirtió, gracias a los ilustrados y revolucionarios franceses, en un derecho de la persona. Actualmente la lengua escrita es una modalidad de comunicación de marcada relevancia debido a que es utilizada como medio de transmisión de conocimientos y valores. [...] Por este motivo, el aprendizaje de la lectura se proyecta más allá de la simple instrucción en ciertas técnicas de decodificación, añadiéndose los aspectos relacionados con la comprensión”<sup>210</sup>.

Esta situación nos lleva a contemplar la comprensión entre las habilidades intrínsecas requeridas para lectura, en la medida que favorece un mejor acercamiento a los textos escritos, pasando de poner el énfasis de “enseñar a leer” a potenciar el “leer para aprender”, patente desde la perspectiva competencial<sup>211</sup>.

Para seguir avanzando en esta conceptualización, creemos que puede ser conveniente partir de algunos supuestos, que son antecedentes o consecuencias de actitudes intelectuales que favorecen el proceso de adquisición de la lectura. Nos referimos a bases tales como:

- La actividad lectora pone en marcha determinadas operaciones mentales y fisiológicas complejas, produciendo automatismos que facilitarán que esos procesos se produzcan de forma inconsciente.
- Cuanto mayor sea el grado de actuación inconsciente, menor esfuerzo supondrá la lectura, consolidándose así el hábito lector. De ahí que los profesionales de la educación, cuando están enseñando a leer, deban conocer esta complejidad, ya que la lectura no es un mero reconocimiento de palabras, aunque sea un paso. Es más

---

<sup>210</sup> CIDE., *op. cit.* p.12.

<sup>211</sup> Ídem.

Además, al aprender mediante la lectura nuevos conceptos, procedimientos y/o actitudes se desarrollan distintas capacidades, permitiendo así abordar nuevas competencias y mejorar, en este sentido, la inteligencia; al desarrollar la inteligencia se optimiza la comprensión lectora, sacando mayor partido de aquello que se lee. Por esta razón, se puede concluir que la interacción entre adquisición de las habilidades lectoras y la maduración intelectual es recíproca, como establecía Bernardinis en 1990.

De hecho, una capacidad limitada de las aptitudes lecto-escritoras es causa de un porcentaje elevado de fracaso escolar, con los problemas que esto suele acarrear para el individuo. En definitiva, la lectura es un potente instrumento para el aprendizaje y el desarrollo de la capacidad comprensiva y expresiva del lector.

que un “adiestramiento”, que no puede relegarse a un acto didáctico más, aunque sea uno de los más importantes. Es un proceso de ida y vuelta entre familia y escuela, entre el docente y el alumnado.

Paralelamente, consideramos la escritura como el proceso donde la persona que “escribe pone en juego complejas operaciones mentales, no es un proceso mecánico. También se puede definir este acto, como el saber producir distintos tipos de textos de uso social, donde el que los produce utiliza conocimientos de distinta naturaleza”<sup>212</sup>. Como afirma Sánchez Medina<sup>213</sup>, “la escritura es un hecho social por excelencia” en el que la construcción a partir de los esquemas de asimilación que cada uno tiene al interpretar la realidad, favorecerá una interacción constante y ayudará al niño a reconstruir ese objeto de conocimiento. Lo que se pretende es que aprender a escribir suponga “apropiarse de un sistema rotacional (formas gráficas que se utilizan para registrar y transmitir información) y del lenguaje escrito (comprende tanto la escritura como la lectura)”<sup>214</sup>.

Con este enfoque, según Emilia Ferreiro<sup>215</sup> se podría conceptualizar la escritura de dos maneras distintas: como sistema de representación, o por el contrario, como código de transcripción.

<sup>212</sup> Sánchez, C. M. (2009). La importancia de la lectoescritura en Educación Infantil. *Innovación y experiencias educativas*, n° 14, 1-10. Recuperado de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_14/CARMEN\\_SANCHEZ\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/CARMEN_SANCHEZ_1.pdf)

<sup>213</sup> Ídem.

<sup>214</sup> Sánchez, C. M. (2009). *op. cit.*, p. 5.

Según Emilia Ferreiro la escritura puede catalogarse de dos formas, ya sea como sistema de representación o como un código de transcripción. Pero que en cualquier caso, las diversas situaciones donde se produce la escritura contribuye a que el alumnado ponga en acción sus propias conceptualizaciones previas y confrontarlas a las de los otros, dando lugar a nuevos conocimientos.

El aprendizaje y comprensión del código ortográfico ayuda al niño a iniciarse en la lectura, a decodificar, aunque no comprenda lo que lee. La comprensión y la rapidez lectora llegan de la mano de una práctica regular y sistemática, una vez que se ha iniciado el proceso de decodificación.

Leer no es decodificar ni extraer información de un texto, leer es un acto donde interactúan texto-lector, que consiste en un trabajo activo, en el que el lector, construye el significado del texto a partir de su intención de lectura y de todo lo que sabe del mundo; es decir, de todos los conocimientos que lleva hacia el texto antes de empezar a leer, y de los que pone en el texto mientras lee.

Y aunque al principio el discente todavía “no sepa leer”, está realizando una lectura no convencional, en el sentido que anticipa el sentido del texto con ayuda de las imágenes y demás elementos paratextuales que lo acompañan. En la medida que se realicen confrontaciones sobre dichos elementos, se irá acercando a una lectura más precisa hasta llegar a la lectura convencional y producir nuevos textos.

Ferreiro, E. y Gómez, M. (Eds.). (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

<sup>215</sup> Ferreiro, E. y Gómez, M. (2001). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Si la entendemos como sistema de representación, se involucraría un proceso en el que se diferencia los elementos que intervienen y las relaciones que se establecen para representar el objeto elegido. En cambio, si la entendemos desde la segunda opción como código de transcripción, se estaría considerando como una técnica centrada en aspectos tales como la calidad del trazo, su orientación, el uso de letras e incluso su distribución espacial en la hoja...

Si además de estas concepciones de la escritura, buscamos su significado en la RAE<sup>216</sup>, como hiciéramos con el término de lectura, se establece que es la “acción y efecto de escribir. Un sistema de signos utilizado para escribir” y que puede considerarse como escritura alfabética, silábica, ideográfica o jeroglífica. Si nos centramos en el acto en sí de escribir, entonces estaremos vinculando la acción y las consecuencias, en la medida que trata de plasmar pensamientos en un soporte impreso u otro tipo de material a través de la utilización de signos, que por lo general, son letras que forman palabras.

Desde esta perspectiva, coincidiendo con la visión de Corral Villacastín<sup>217</sup>, “en una sociedad como la nuestra, las formas escritas nos envuelven por todas partes y son tan familiares al niño como las formas orales”, de ahí que la forma escrita como lenguaje y proceso de comunicación, “puede presentársele al niño de la misma forma natural que el lenguaje hablado”, ya que

“el hombre es hombre, entre otras cosas porque es capaz de leer y escribir Aquí radica la importancia de lo que el niño descubre cuando aprende a leer. Intentará, a su manera, contarnos a los adultos su gran descubrimiento. Debemos oírle y, con mucho cariño, porque lo que tiene que decir es importante”<sup>218</sup>.

En cualquier caso, la escritura sigue siendo un aprendizaje básico, que una vez afianzado permite a la persona transmitir, intercambiar ideas, expresar lo que siente o comunicarse. Pero para aprender este proceso cognitivo, es necesario que el discente esté preparado, dominando y controlando su cuerpo, sus movimientos, posea destreza manual e

---

<sup>216</sup> Real Academia Española (2001). *op cit.*

<sup>217</sup> Corral, A. (1997). El aprendizaje de la lectura y escritura en la escuela infantil. *Didáctica*, nº 9, 67-94, p. 92.

<sup>218</sup> *Ibidem*, p. 93.

incluso, sea capaz de desplazar la mano o un trazo en un sentido deseado. Por todo ello, no es cuestión de aprender a escribir porque sí, sino darle al alumnado las herramientas necesarias para poder hacerlo, de ahí que

“no es de extrañar que la enseñanza del lenguaje sea uno de los temas más sobresalientes en toda actividad educativa. Toda enseñanza escolar se ofrece mediante el uso de las artes del lenguaje, ya que no se puede prescindir de éstas para comunicar los pensamientos o impartir conocimientos. Por este motivo, las instituciones escolares han tenido y tiene como objeto principal alfabetizar a sus alumnos y alumnas, y este proceso comienza con la enseñanza de la escritura y la lectura desde los primeros años de vida, de esta manera es que la adquisición y desarrollo del lenguaje es una finalidad de la educación infantil. La meta de la enseñanza de la lectoescritura en las aulas es desarrollar las competencias básicas de la comunicación en los alumnos”<sup>219</sup>.

Tomando estas referencias, pretendemos valorar el proceso conjuntamente en la medida que entendemos la lectoescritura como la capacidad y habilidad de leer y escribir adecuadamente. Para que sea operativo el docente necesita un proceso de acercamiento e interiorización a las teorías metodológicas lectoescritoras “con el propósito de aplicar aquellas que en su opinión sean las más eficaces a la hora de abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura”<sup>220</sup>.

En la medida que el lenguaje se contempla como uno de los instrumentos más relevantes desde la primera infancia para conocer el mundo que rodea al niño, el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura se convierte en uno de los más importantes que se inician en la etapa infantil, porque ninguna enseñanza escolar puede prescindir del lenguaje para comunicar pensamientos e impartir conocimientos, alfabetizando y favoreciendo la adquisición de las competencias básicas de la comunicación en el alumnado.

Para facilitar este proceso de alfabetización las instituciones escolares se han centrado en la enseñanza de la lectura y escritura, favorecedoras de la adquisición del lenguaje como una de las finalidades en la educación infantil. En dicho proceso, desde edades tempranas se traspasa el mero aprendizaje de determinadas habilidades (caligrafía, decodificación u ortografía) abordando un proceso cuya meta es alcanzar y manejar un complejo conjunto de actitudes, expectativas y habilidades a través de la lengua escrita y la lectura.

<sup>219</sup> Sánchez, C. M. (2009). *op. cit.*, p. 1-2.

<sup>220</sup> *Ibidem*, p. 2.

En las actividades empleadas se desarrollan juegos simbólicos<sup>221</sup> donde el dibujo y el argumento hacen que el alumnado intente usar activamente la lectura y escritura mucho antes que sepan realmente leer y escribir. Como demostró Gardner al observar los primeros juegos simbólicos de los niños, “con la actividad simbólica se consigue algo enorme – en cierto sentido, constituye el salto más importante. Sobre él se constituirán las formas de juego posteriores, incluido el juego de la imaginación literaria”<sup>222</sup>.

Desde esta perspectiva, la lectura y escritura van íntimamente ligadas en la medida que se ponen en el papel sonidos que representan los primeros bocetos de la escritura. Se inicia la comprensión del código ortográfico, para trasladarlo a la lectura que deberá procesar y decodificar para construir significados del texto cuya base sea el lenguaje hablado.

En este sentido, “el ambiente escolar es con la familia uno de los contextos más importantes para el desarrollo de los hábitos lectores”<sup>223</sup>, porque se establecen lazos entre los distintos miembros de la familia que potencian la participación en actividades donde se insertan la lectura y la escritura con grados y niveles diversos de ayuda en el proceso de alfabetización temprana. Entonces, ¿qué roles se establecen frente a la lectoescritura?

---

<sup>221</sup> McLane, J.B. y McNamee, G.B., *op. cit.*, p. 17.

Estas primeras experiencias que combinan formas gráficas con letras y palabras, hacen que el pequeño empiece a percibir la utilidad de la escritura en su mundo, jugando con la escritura en un proceso donde inventa su propia ortografía. Paralelamente, aunque leer supone un proceso menos visible, en su juego de representación incluyen libros que fingen leer al principio. Por lo tanto, “dibujar, jugar y hablar son actividades simbólicas, y en ellas se pueden encontrar los principios de la escritura y de la lectura”, puentes a la alfabetización. Se empiezan a utilizar así, símbolos para comunicar y crear significados que representan experiencias, sentimientos, ideas e incluso, situaciones imaginarias de mundos alternativos.

<sup>222</sup> Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós, pp. 190-205.

En los juegos simbólicos se inventan mundos alternativos que favorecen la creación de obras propias, descubriendo que con la escritura pueden contar historias y con la lectura pueden participar en relatos contados por otros, incorporándose así lengua escrita y hablada.

<sup>223</sup> C.I.D.E., *op. cit.*, pp. 46-47.

Según Moreno Sánchez en su estudio de caso sobre la evaluación de los hábitos lectores de la juventud malagueña, realizado en el año 2000, la escuela junto a los medios de comunicación, es la que refuerza las representaciones sociales que la familia introduce. Sin embargo, mientras que las actividades que se realizan en la familia están relacionadas con la vida cotidiana y tienen unas consecuencias prácticas inmediatas, en la escuela se encuentran descontextualizadas, y los aprendizajes sólo son útiles a largo plazo.

Así mismo es importante que los maestros enseñen a leer a los niños de manera que la lectura pueda llegar a convertirse en un placer, por lo que la motivación adquiere un papel central.

Cabe diferenciar, por un lado el papel que desempeña el alumno, y por otro lado el del docente como profesional de la educación:

- a) **Perspectiva del alumno:** Partiendo de su propia autonomía podemos considerar que unas veces actuará de forma reflexiva y otras reproduciendo lo que se le dice. También podrá hacerlo de forma crítica, significativa, activa o constructivista..., pero en cualquier caso, ampliando y poniendo en juego sus esquemas. Todo ello favorecerá desarrollar el dominio de la parte formal, tanto de la escritura como la lectura, y los usos que de ellas se puede hacer.

Pero no solo aprenderán lo que pueden hacer frente a las situaciones que el docente le plantee, sino también cómo hacerlo, pasando de hacer garabatos a letras, de éstas a palabras, hasta llegar a frases y, posteriormente a textos o escritos. Porque

“al igual que la escritura, la lectura requiere unos procesos mentales tan complejos, que resulta admirable que los niños aprendan a leer de los 5 a los 8 años. [...] El significado que se extrae de un texto se suma al pensamiento actual del lector, y puede transformar las ideas previas y las experiencias pasadas. [...] La letra impresa es símbolo de las palabras que decimos, las cuales a su vez son símbolos de los objetos, las experiencias u las ideas”<sup>224</sup>.

Tanto la escritura como la lectura son actividades creadas por las civilizaciones y culturas, por lo que el alumnado al aprender una lengua escrita deberá entenderla como producto cultural que “supone el desarrollo de una visión especializada, la visión alfabética, además del desarrollo de la conciencia fonológica y ortográfica”<sup>225</sup>.

En este sentido, el reto que afronta el alumno es comprender, para poder extraer e interpretar mientras integra y reflexiona durante el proceso, y así llegar a convertirse en un buen lector, con las competencias necesarias desarrolladas.

- b) **Perspectiva del docente:** El docente, por su parte como profesional de la educación será el encargado de guiar y acompañar al alumnado en este proceso de enseñanza y

<sup>224</sup> McLane, J.B. y McNamee, G.B., *op. cit.*, pp. 81-85.

<sup>225</sup> Pujato, B., *op.cit.*, p. 26.

Se trata de una función social que nos permite contar con una forma de representar el mundo y de expresar ideas.

aprendizaje, creando oportunidades para que éstos sean lectores y escritores competentes. Una de las mejores maneras de alfabetizar al alumnado es emplear “una adecuada enseñanza de la lengua oral. El entorno del aula como facilitador de la interacción comunicativa permite la comprensión por parte de los chicos de la función que cumplen la oralidad, la lectura y la escritura en la sociedad”<sup>226</sup>. Su reto lo constituye por tanto el saber lo que necesita su alumnado, señalando lo relevante y lo meritorio de análisis, ofreciéndoles patrones y ayudas. Se trata de una toma de conciencia práctica de los procesos de reflexión y práctica continuada; un profesional reflexivo sobre el proceso.

De ahí que podamos considerar como pilares de la lectura y escritura, el escuchar y hablar, ambas habilidades cognitivamente muy activas, pero diferentes según el proceso involucrado; la primera es productiva, y la segunda es receptiva. Pero “todos sabemos que aprender a leer y escribir no consiste sólo en lograr las competencias correspondientes sino también en adquirir la capacidad de insertarse en una sociedad alfabetizada, en su construcción social y cultural, compartir un mismo imaginario colectivo”<sup>227</sup>. Para ello, cualquier texto literario de interés puede motivar al alumnado para la producción de sus propios textos.

Reiterando la importancia de la alfabetización escolarmente hablando, de acuerdo con Myriam Nemerovsky<sup>228</sup>, puede considerarse en el plano educativo como la contribución que

---

<sup>226</sup> Ibídem, p. 43.

Para beneficiar aún más el proceso alfabetizador, Beatriz Pujato establece que sería conveniente:

- Considerar la importancia de las interacciones comunicativas en el seno del aula.
- Tener en cuenta la diversidad en el uso de la oralidad que poseen el alumnado.
- Reflexionar sobre el modo particular como empleamos el lenguaje cotidiano, natural y entender su función mediadora entre docente – alumnado – contenidos.
- Considerar los posibles problemas de comunicación que se pueden presentar.
- Observar las posibles disonancias de comprensión, cuando el docente asume que conocen el significado de todos los términos utilizados.
- Tener en cuenta el tratamiento de los contenidos, cuando son altamente abstractos y generan un uso lingüístico difícil.

En este sentido, la autora establece que “corresponde que sea la escuela la que ofrezca a cada niño la oportunidad de conquistar y recrear el lenguaje, respetando su propia experiencia, su invalorable oralidad, su manera de nombrar el mundo, pues ésta representa su centro de referencia interna”. Cuando hablamos de lectura y escritura, pues, los docentes lo hacemos pensando en el proceso implícito que ofrece la posibilidad de encontrarle significado a un texto o producir un escrito con significado igualmente.

<sup>227</sup> Landa, M.A. (2005). Leer y escribir, vasos comunicantes. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 169-178, p. 174.

<sup>228</sup> Nemerovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Buenos Aires: Editorial Paidós Mexicana.



con la ayuda del docente se le da al discente para su avance en el dominio de la lectura y escritura. Es un proceso de aprendizaje que en cada nivel y ciclo se va completando.

Con el paso del tiempo y con metodologías que han ido evolucionando, como veremos más detenidamente en el tercer capítulo de este trabajo, evidentemente el término se ha redefinido ampliando su sentido en base a las necesidades sociales que nuestra sociedad demanda.

Para abordar aspectos vinculados a su concepto y al proceso que supone la enseñanza de la lectura y la escritura, independientemente de los métodos que el profesorado utilice en su función docente, es conveniente hacer una breve reseña de los distintos niveles iniciales por los que el discente va pasando hasta adquirirlas, que según Nemirovsky, pueden clasificarse en tres.

- 1º.- Escritura no diferenciada, en la que se reproducen rasgos a partir de la imitación de trazos, ya sean manuscritos o de imprenta, sin linealidad u orientación al principio del proceso.
- 2º.- Escritura diferenciada, entendiéndose como una transición hasta la escritura, distinguiéndose una mayor definición en los rasgos escritos.
- 3º.- Escritura, propiamente dicho, en la que se diferencia a su vez, tres niveles según sea:
  - Silábica, asignando un valor a cada sílaba.
  - Silábico-alfabética, en el que se alterna el valor silábico con el sonoro.
  - Alfabética, donde a cada letra le corresponde un valor sonoro.

NIVELES INICIALES EN EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA			
FASES		CARACTERÍSTICAS	
1ª	Escritura no diferenciada	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Uso de garabatos como forma de expresión, ya sean continuos o sueltos, bucles o zig-zags.</li> <li>✓ No se diferencia, en muchos casos, el dibujo de la escritura.</li> </ul>	
2ª	Escritura diferenciada	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Se produce distinciones entre dibujo y escritura.</li> <li>✓ Empiezan a utilizarse variantes de grafías, la cantidad de éstas, e incluso el orden de las letras.</li> </ul>	
3ª	Escritura	Silábica	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Se relaciona lo oral y lo escrito a través de la primera unidad oral capaces de identificar: la sílaba.</li> <li>✓ Con o sin valor sonoro convencional, según vocales y consonantes utilizadas en la construcción de cada sílaba de la palabra.</li> </ul>
		Silábico – alfabética	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Se percibe que la sílaba tiene más de una letra.</li> <li>✓ Al confrontar las ideas propias con la escritura convencional, el escolar descubre que la escritura abarca más que la sílaba.</li> </ul>
		Alfabética	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Es aquella en la que a cada sonido corresponde una letra o grafía.</li> <li>✓ La manera de escribir pasa a ser convencional, como en el mundo adulto, aunque no están asimiladas totalmente las reglas ortográficas o separaciones entre palabras.</li> </ul>

Tabla 8: Niveles en el desarrollo de la escritura

Para valorar analíticamente estos aspectos, usaremos materiales originales de mis hijas realizados durante su paso por educación infantil, y que veremos más en profundidad en el apartado 4.1 y 4.2 respectivamente, respondiendo a metodologías distintas: una tradicional sintética (la de Victoria que nació en el 2003) y la otra de aprendizaje basado en proyectos (la de Cristina que nació en el 2008).

Volviendo a los niveles mencionados, al iniciar el primero, que en ambos casos de mis hijas ya tienen cumplidos los tres años cuando comienzan en educación infantil, podemos asemejar la escritura a representaciones gráficas. Las dos características principales son las formas arbitrarias utilizadas y su linealidad, donde el trazo de la producción, en este caso para poner su nombre, tiende a ser continuo.

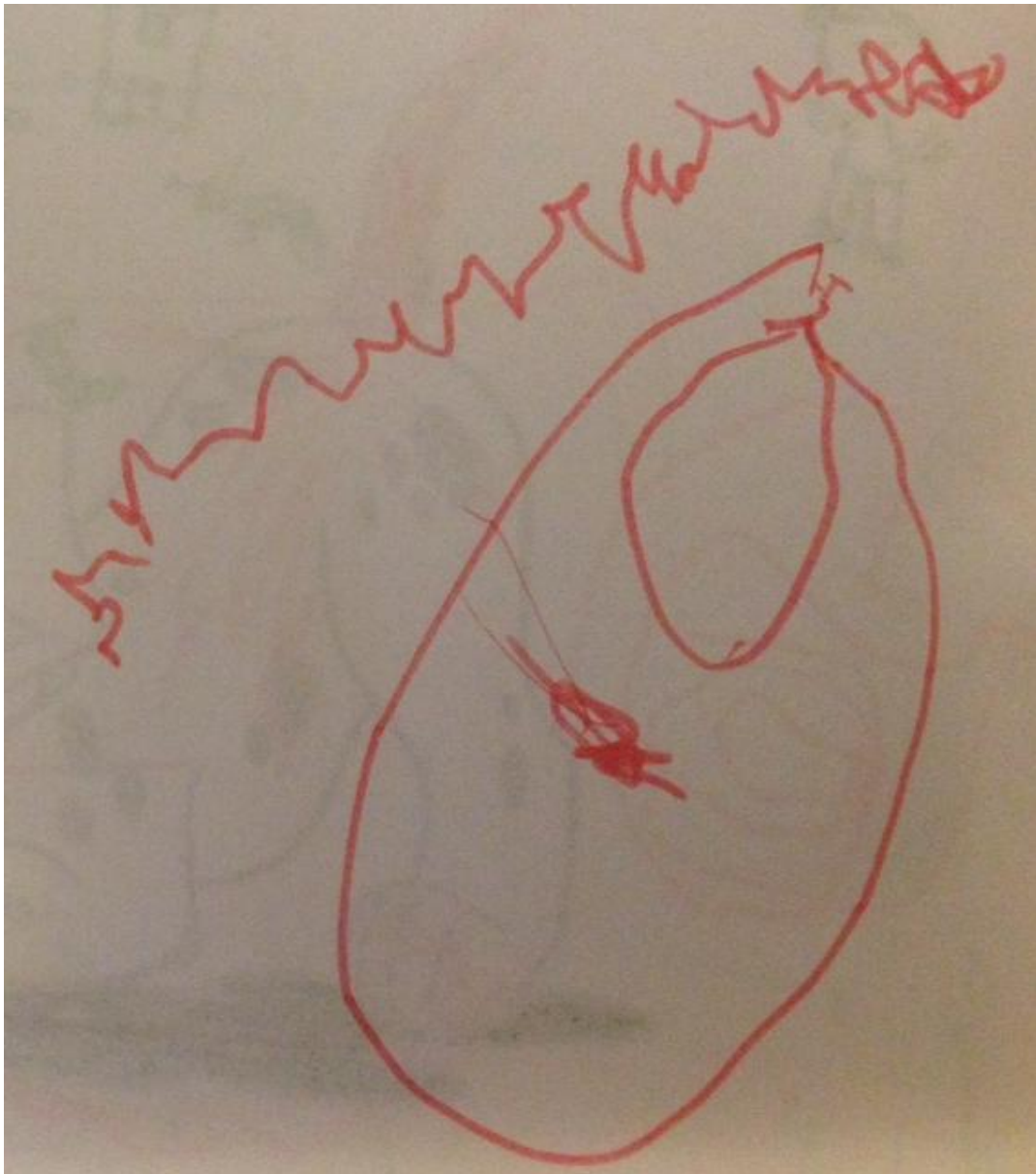


Figura 1. Escritura de Victoria (3 años y 6 meses)

Tanto en la figura 1 como en la figura 2 apreciamos la linealidad de las formas arbitrarias de la escritura de las dos niñas, siendo una característica constante en las primeras producciones infantiles, que suelen aparecer muy tempranamente.

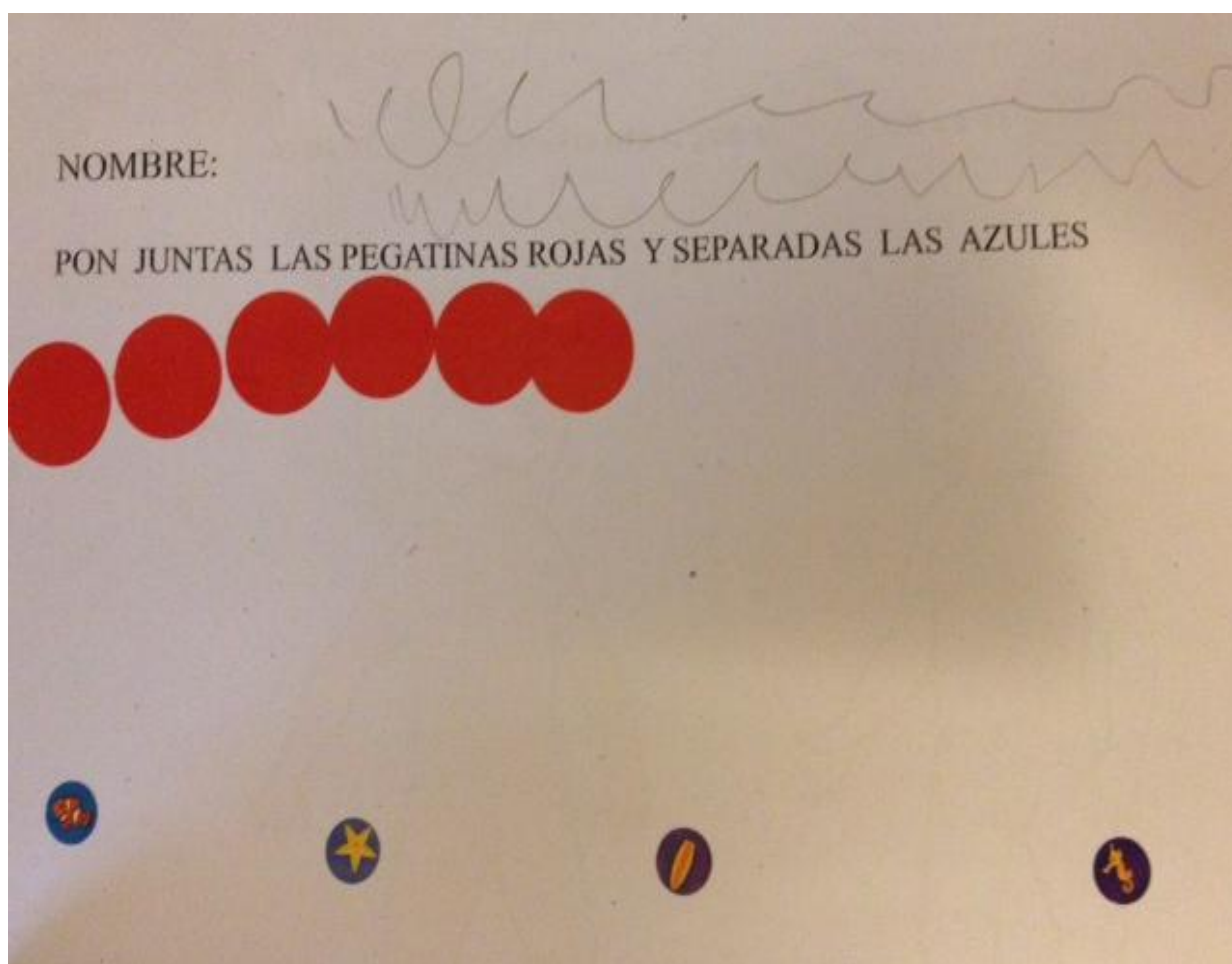


Figura 2. Escritura de Cristina (3 años y 5 meses)

A medida que se avanza en este nivel, la linealidad pasa a ser discontinua, en relación a las letras que debería tener la palabra a representar.

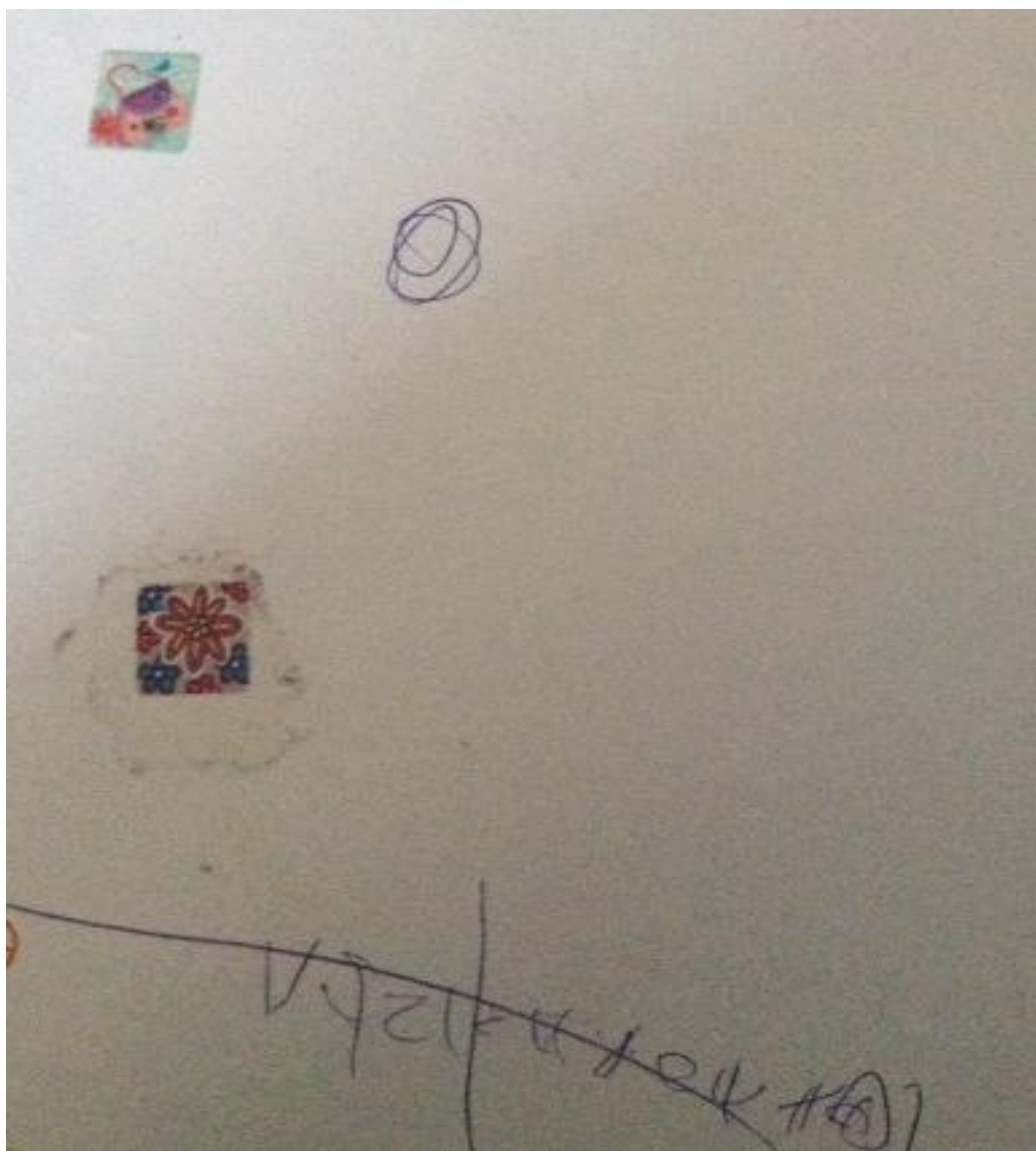


Figura 3. Escritura de Victoria (3 años y 8 meses)

Apreciamos las cualidades de linealidad discontinua y arbitrariedad en la figura 3 y 4 respectivamente al escribir el nombre, estando relacionadas con las exigencias cuantitativas (número de letras) y cualitativas (variaciones entre las letras), aunque su posterior evolución es relativamente independiente.



Figura 4. Escritura de Cristina (3 años y 7 meses)

Para pasar al segundo nivel se aprecia un control progresivo en las variaciones, analizando tanto la pauta sonora de la palabra como la totalidad del signo lingüístico (significado y significante).





Figura 5. Escritura de Victoria (4 años y 1 mes)

El discente adquiere un cierto control sobre la cantidad de grafías que utiliza acorde a la extensión de la palabra y la diferenciación entre las mismas. En esta etapa empieza a producirse similitudes entre las letras, como se puede contemplar en las figuras 5 y 6.

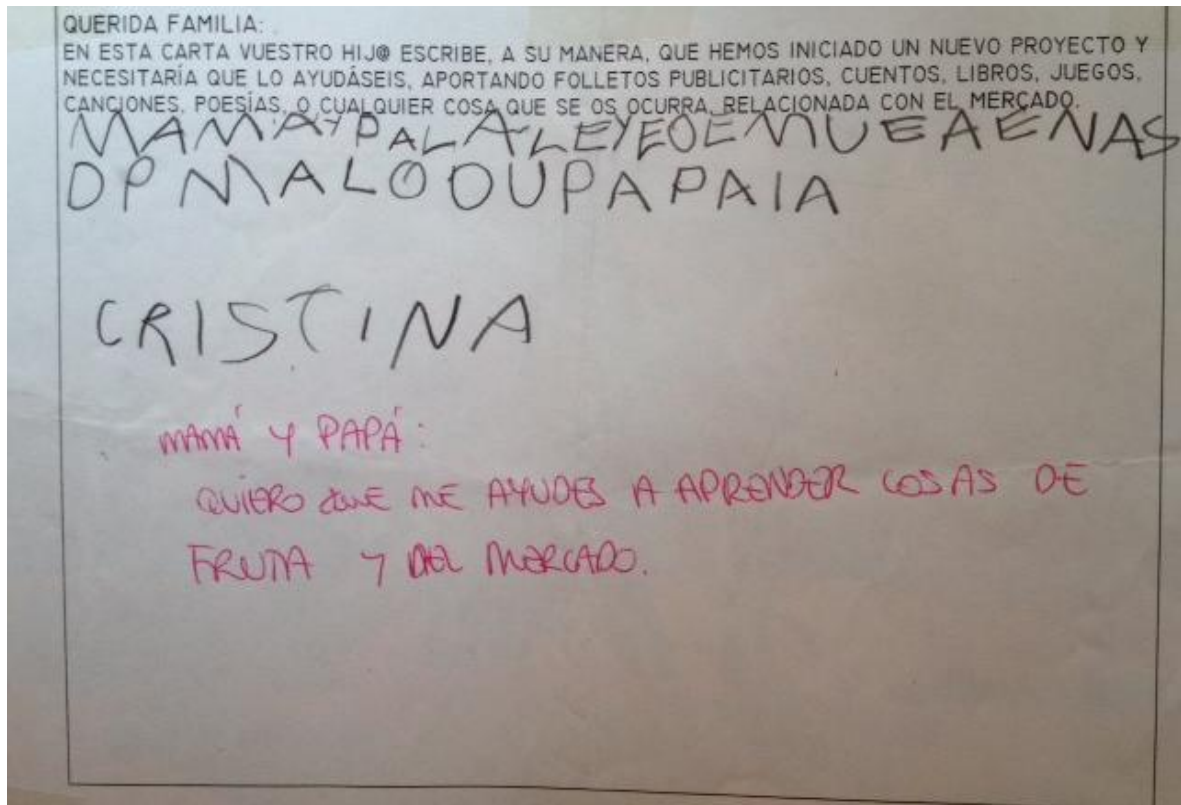


Figura 6. Escritura de Cristina (4 años y 2 meses)

“A partir del tercer nivel los niños comienzan a establecer relación con los aspectos sonoros y los aspectos gráficos de las escritura, mediante tres modos evolutivos sucesivos: la hipótesis silábica, la silábico – alfabética y la alfabética”<sup>229</sup>.

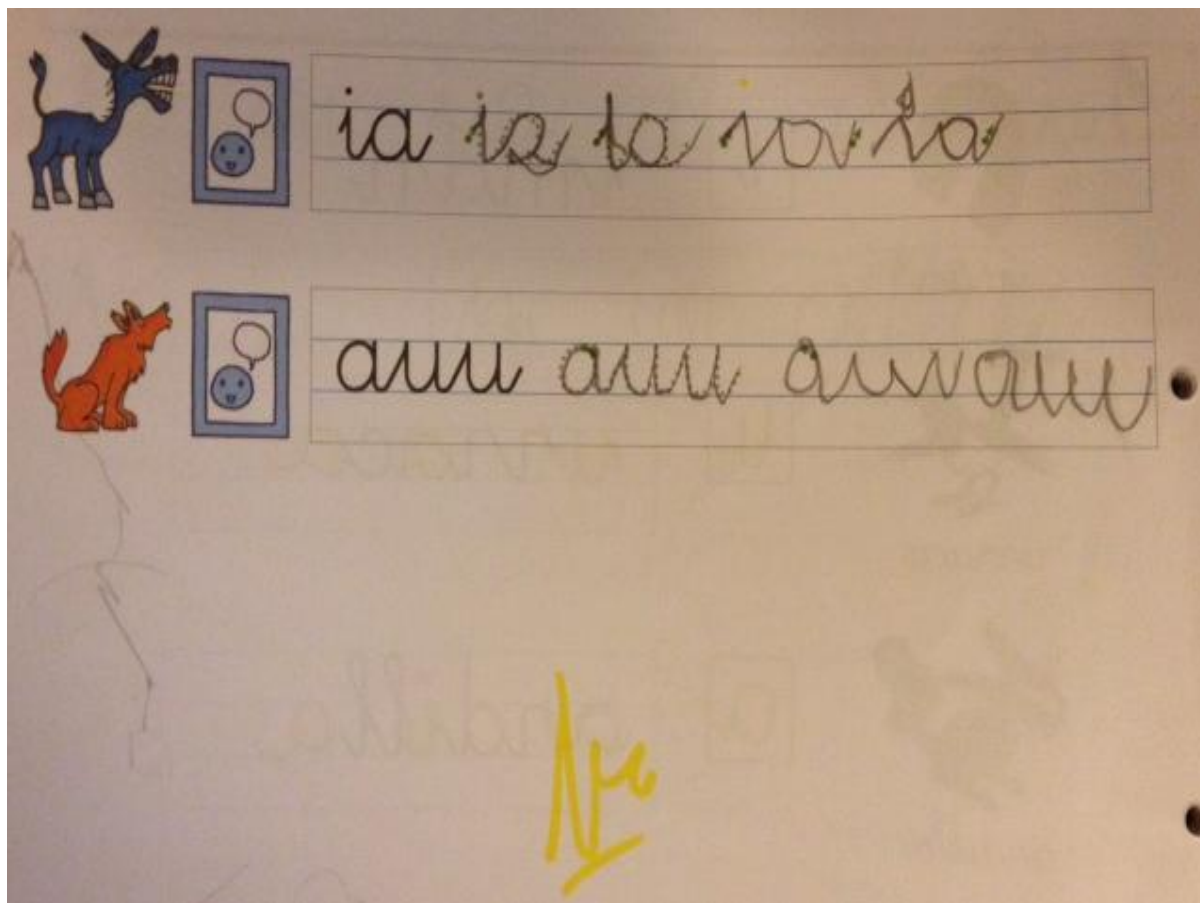


Figura 7. Escritura de Victoria (5 años y 2 meses)

En el primer modo se relaciona una letra con cada sílaba (figura 7), concordando con el valor sonoro convencional. A partir de este momento podemos interpretar lo que quieren escribir, casi sin necesidad de que digan lo que han escrito.

<sup>229</sup> Nemirovsky, M., *op. cit.*, p. 19.



En el modo silábico-alfabético se produce una oscilación entre letra-sílaba y letra-sonido, siendo un período de transición en la simultaneidad de relaciones silábicas (figura 8).

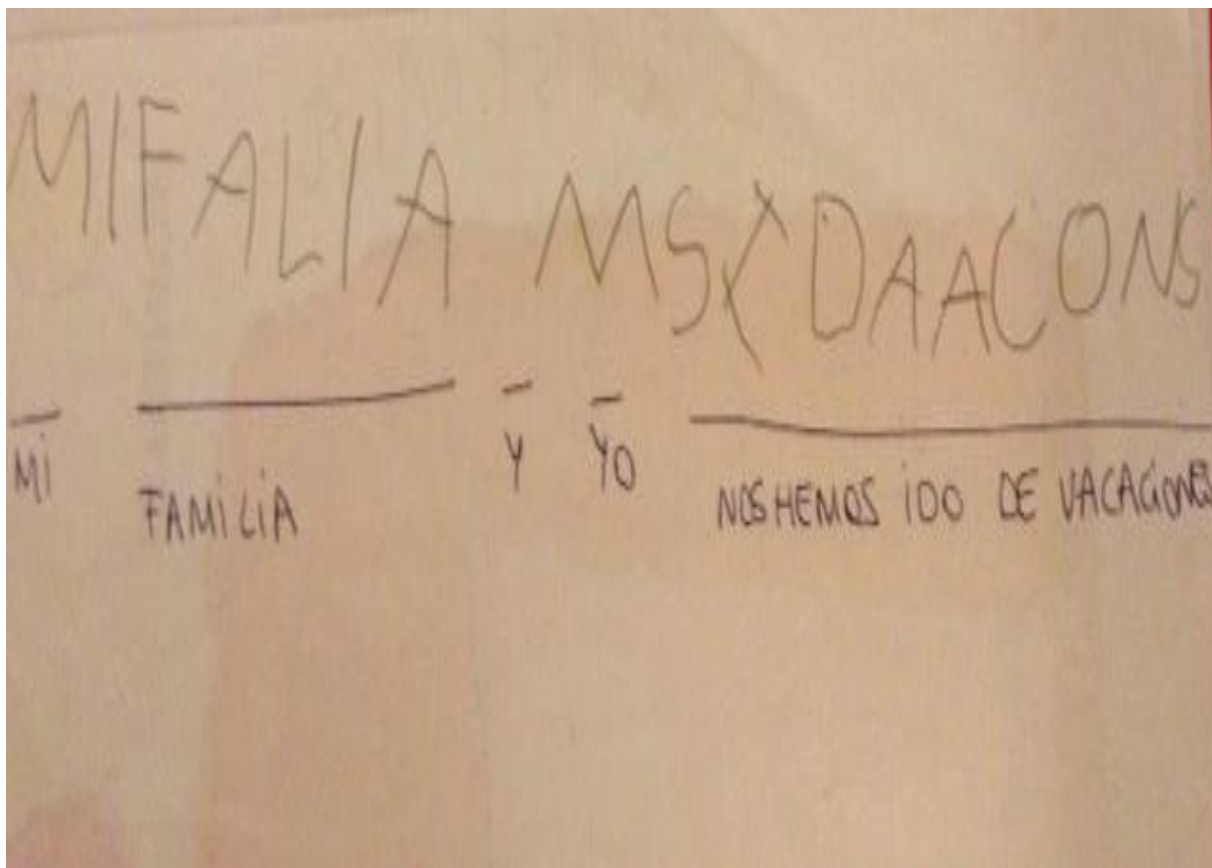


Figura 8. Escritura de Cristina (5 años y 5 meses)

Por último, en el modo de hipótesis alfabética es cuando se produce la representación gráfica del sonido, implicando escrituras con prácticamente todas las características convencionales, pero sin hacer uso de normas ortográficas aún.

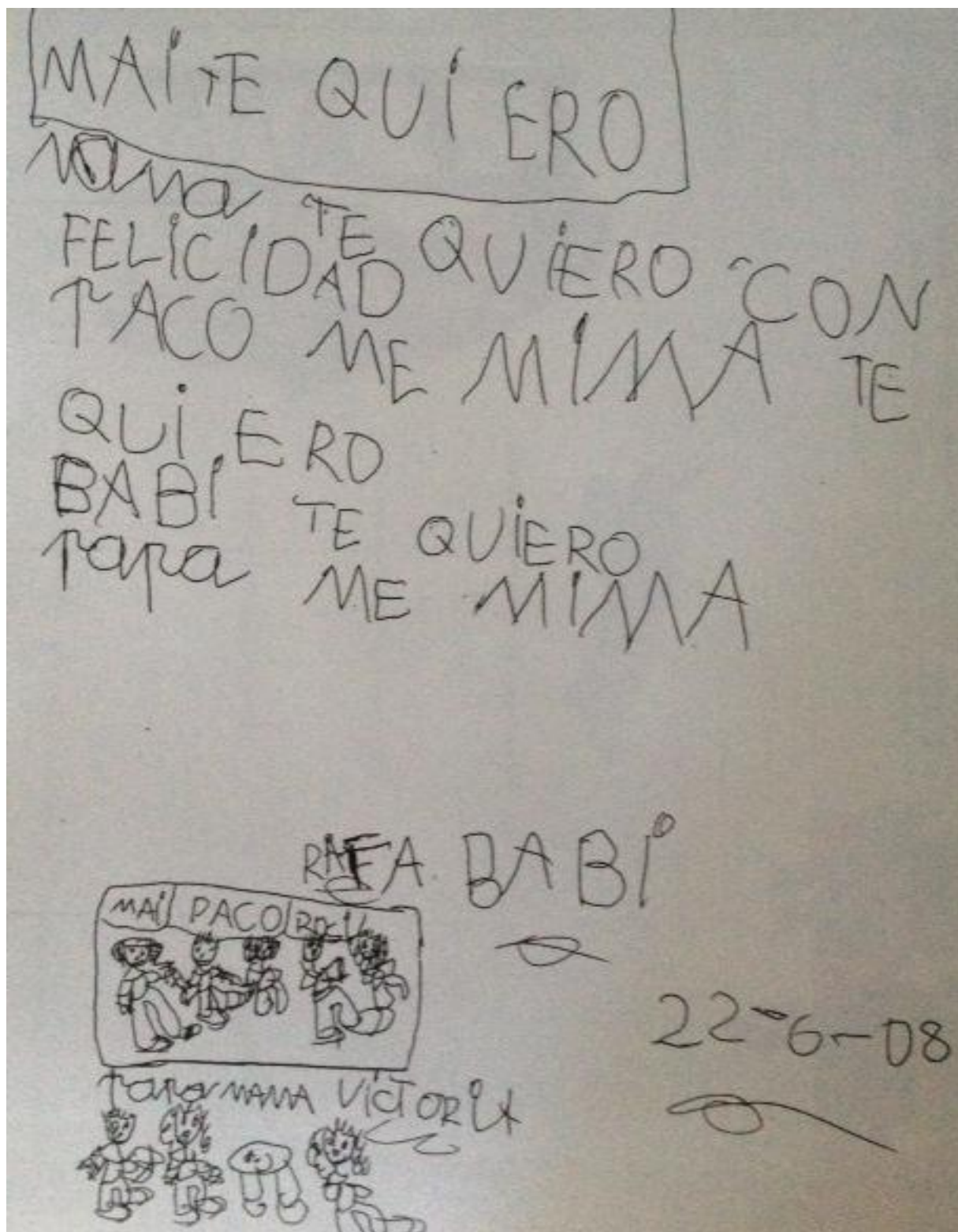


Figura 9. Escritura de Victoria (5 años y 6 meses)

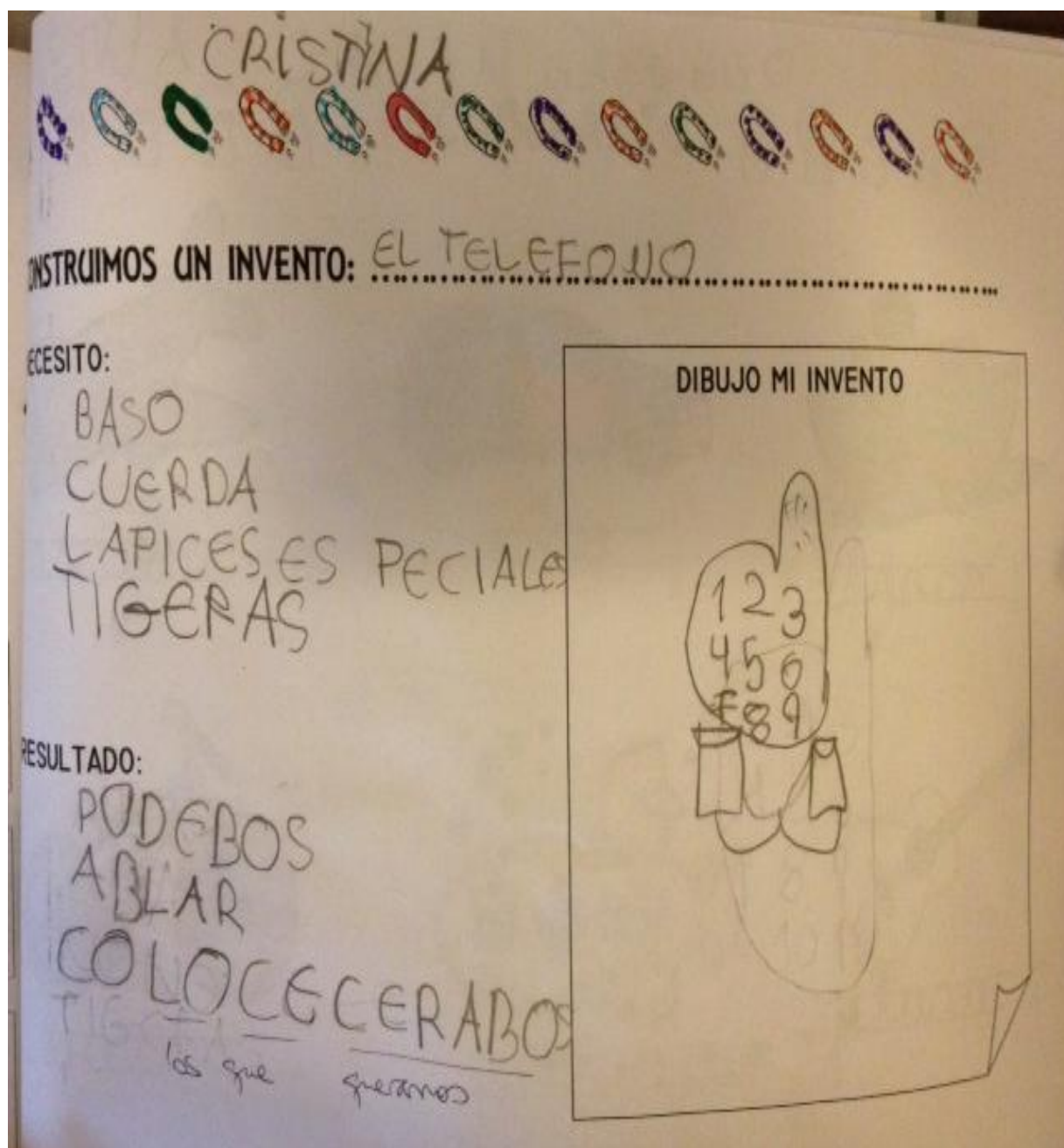


Figura 10. Escritura de Cristina (5 años y 10 meses)

Por supuesto que lo que se persigue, con unos métodos u otros, es que el escolar avance por los distintos niveles, inmerso en situaciones didácticas que propicien su desarrollo y produzcan sus propios textos, como tenemos el ejemplo en las figuras 11 y 12.



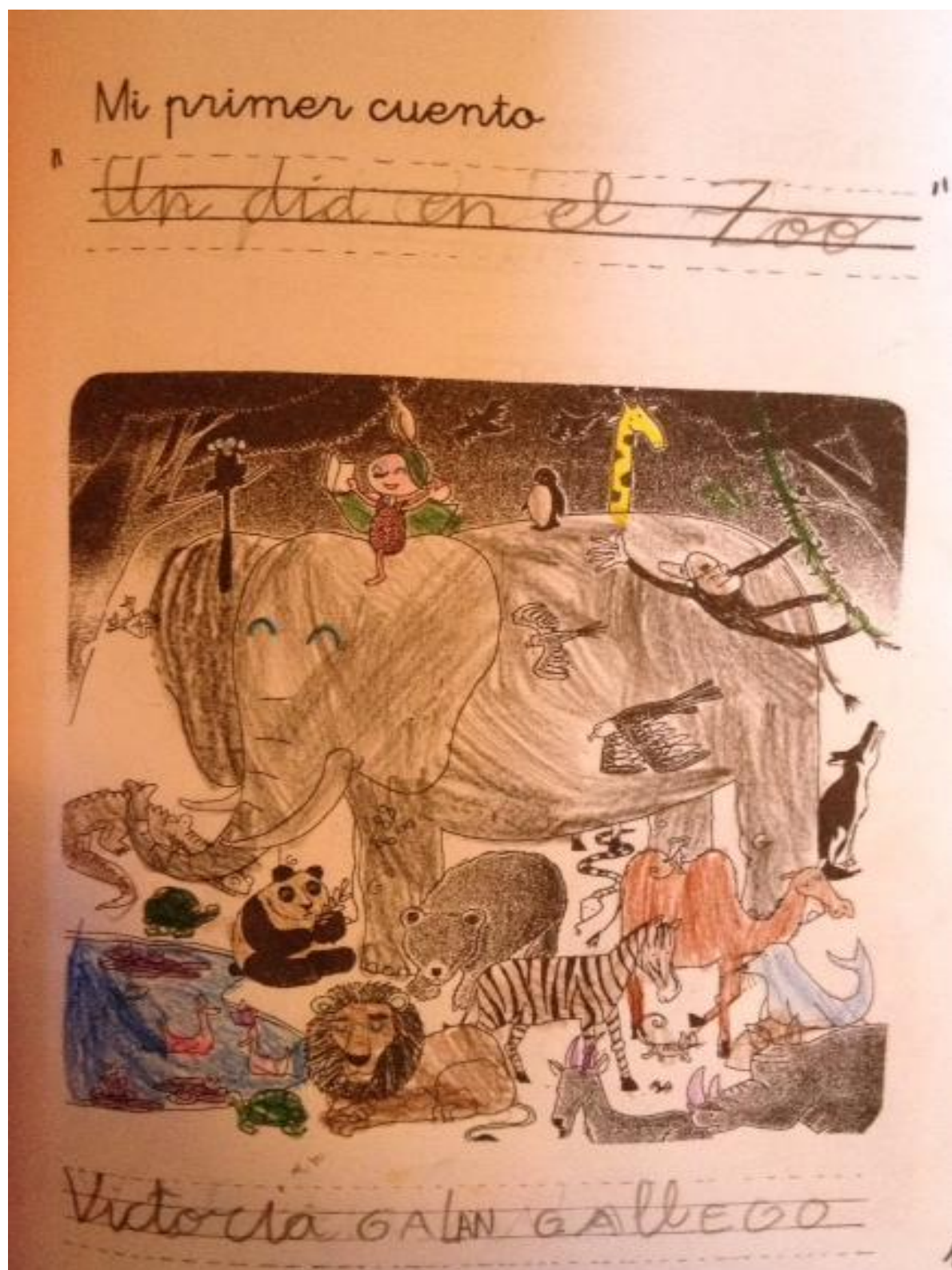


Figura 11. Escritura de Victoria (6 años y 3 meses)

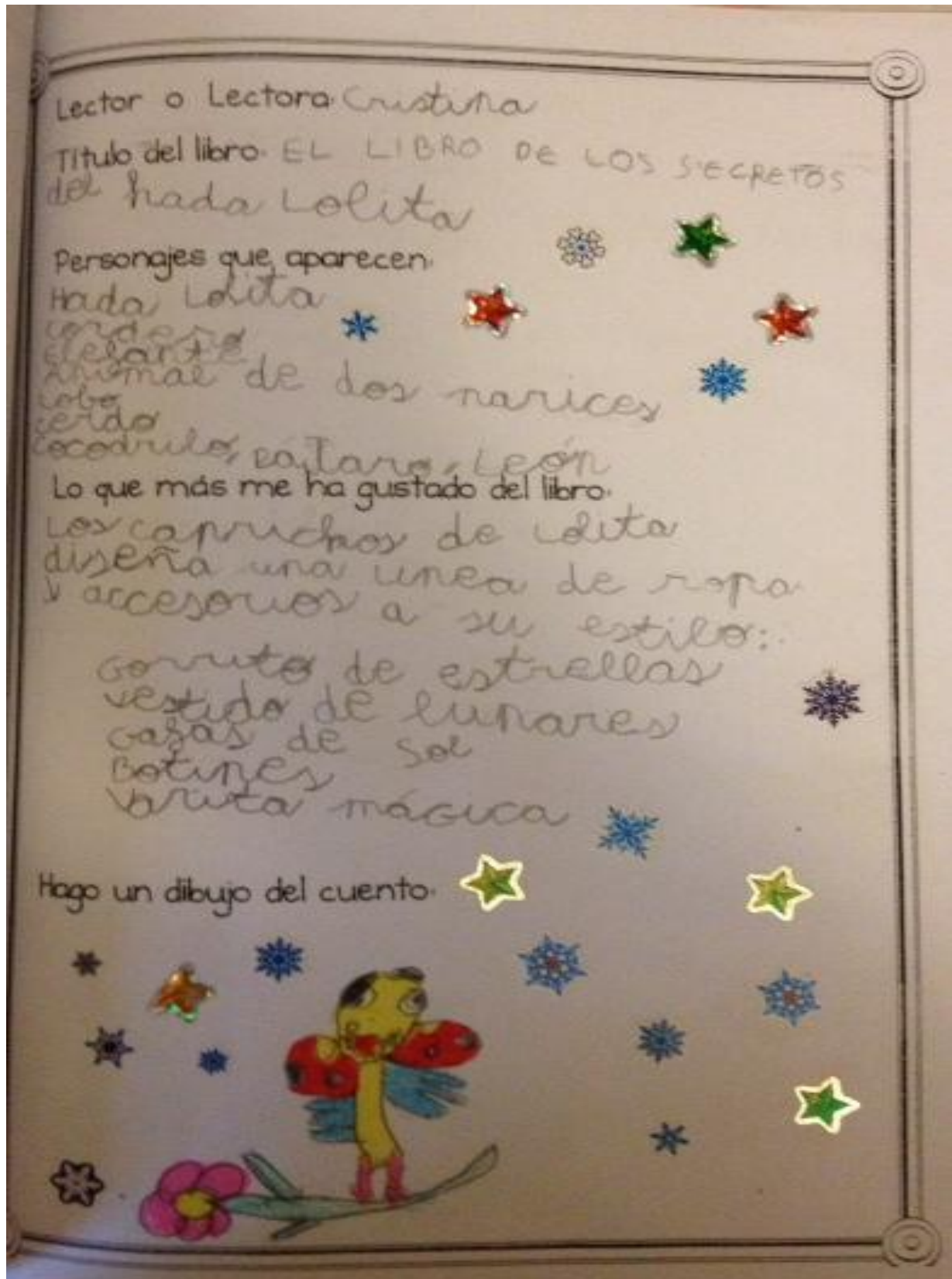


Figura 12. Escritura de Cristina (6 años y 2 meses)

A partir del momento en que la lectoescritura está interiorizada, el proceso de profundización debe ser progresivo. No obstante se le debe ayudar a conseguir las mejores condiciones para que se produzca el paso de lo particular a lo general y de lo anecdótico a lo abstracto, al principio sin considerar la exactitud ortográfica como hemos apreciado en las producciones seleccionadas de mis hijas, pero favoreciendo progresivamente la evolución del pensamiento concreto hasta llegar al pensamiento formal.

Suele considerarse que es en educación infantil y primaria donde se debe cultivar el gusto por la lectura, mientras que en la etapa secundaria, educarlo y formarlo. Pero todos sabemos que tanto el proceso de enseñanza como aprendizaje y adquisición de la lectoescritura es largo, y no termina en primaria.

Según el tiempo que se le dedique, aunque no es el único factor que influye, se conseguirá mayor eficacia en el afianzamiento del hábito lector. La lectura supondrá desde este momento, una estimulación para la creatividad, ya que contribuye a la educación, potenciando las capacidades mentales.

“Leer, pues, no es solo instruirse con deleite, sino que su acción continuada apunta hacia una auténtica formación integral y permanente. [...] Por eso, dominar la técnica lectora no es una habilidad más, sino uno de las más decisivas para madurar psicológicamente. [...] Conocen, se adueñan del valor de las palabras, y les hacen sentirse más fuertes y seguros, porque tienen más experiencia, han vivido más”<sup>230</sup>.

Una vez que leemos, lo realmente importante no es el texto en sí, sino lo que pasa después de la lectura; no tanto lo que el texto nos hace pensar, sino lo que pensamos de nosotros mismos como consecuencia de haberlo leído. Y en base al propósito de nuestra lectura, podremos clasificar los textos y sus tipos de lectura, buscando la lectura como placer intelectual o como mera información.

---

<sup>230</sup> Equipo Peonza (2001). *El rumor de la lectura*. Madrid: Grupo Anaya, pp. 27-28.

### 2.1.2.- Marco legislativo en relación a la lectura y la escritura (1970 – 2013)

Aunque todos sabemos que una cosa es lo que la norma establece y otra el paraguas con el que se ejerce, ¿cómo llegar y acercarse a lo que sucede en el aula, si no recurrimos a las reglamentaciones o los documentos oficiales con sus textos legales? En este apartado trataremos de valorar las leyes educativas españolas que han marcado el proceso seguido y su relación con el campo que nos ocupa, la enseñanza de la lectura y la escritura desde 1970 hasta 2013.

Antes de la Ley General de Educación del 1970<sup>231</sup> la escolarización en nuestro país no estaba generalizada incluso en la primera infancia, reflejando un estilo clasista opuesto a la esencia que se buscaba con ella; no obstante en los llamados “párvulos”<sup>232</sup> se enseñaba a leer y escribir, a través de las cartillas de lectura. Los fines educativos del nuevo sistema que se estaba fraguando trataban de proporcionar oportunidades educativas a toda la población y reducir el porcentaje de analfabetos existentes. Con la aparición de esta Ley, la Administración intentaría:

- Cambiar el sistema de la enseñanza anterior a los seis años instando a realizar actividades de prelectura y preescritura asociadas a habilidades necesarias para conseguir la madurez lectora.
- Hacer partícipe de la educación a la totalidad de la población, caracterizándose por su unidad, flexibilidad e interrelaciones. Se incluye así, por primera vez, la instancia de construir un sistema no selectivo sino capaz de favorecer el desarrollo máximo de las capacidades individuales.

Si tenemos en cuenta que “la formación en lectura y escritura es el resultado de un proceso en el que están implicadas todas las etapas educativas, es evidente la importancia de las primeras etapas y el procedimiento, de cuándo y cómo se inicia este aprendizaje”<sup>233</sup>. De ahí que

<sup>231</sup> De ahora en adelante LGE.

<sup>232</sup> En la escuela de párvulos, las edades del alumnado oscilaban entre 4 y 5 años.

<sup>233</sup> Carmena, G., Sánchez, B., Brioso, M. J., Cuesta, J. C., García, I., Sánchez, A. M. et ál. (2002). *La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la unión europea*. Madrid: Ministerio de educación, Cultura y Deporte, p. 9.

sea importante conocer las características concretas de este proceso durante las primeras etapas del aprendizaje escolar, sabiendo que en cada una de las leyes que se suceden se van matizando dichos aspectos. Esquemáticamente, presentamos a continuación las normativas educativas del período de nuestro trabajo, cuyos contenidos principales se han reflejado en la parte superior de cada cuadrante:

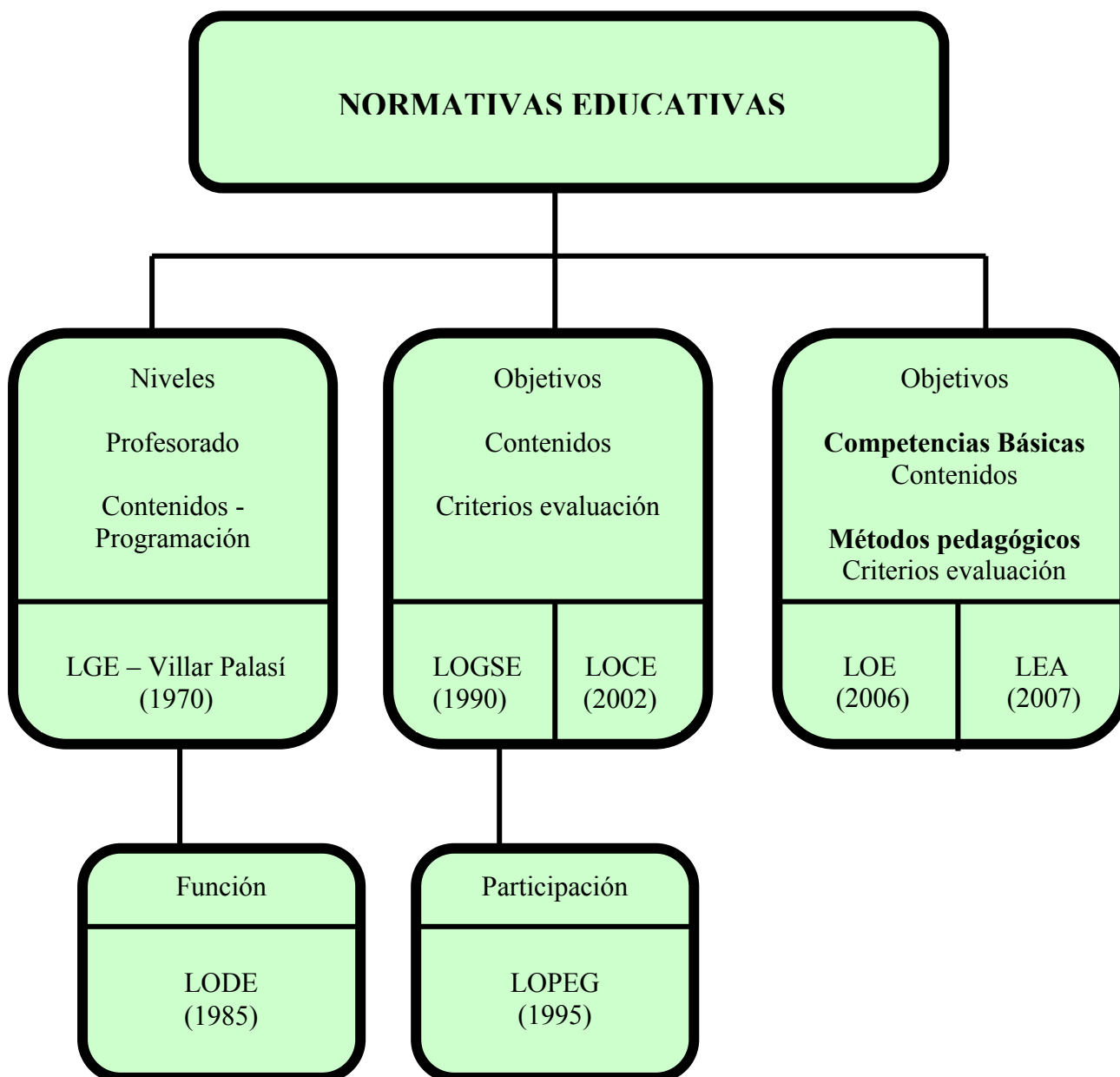


Gráfico 10: Evolución de normativas educativas españolas  
(Tabla de elaboración propia)



El interés por la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, y su práctica, ha tenido mayor o menor incidencia en las sucesivas leyes educativas que veremos a continuación, sabiendo que a finales de la década de los setenta se inicia un proceso de revisión de las estructuras de la enseñanza de la lectura y la escritura elaborando nuevas alternativas alfabetizadoras con sujetos protagonistas más participativos y profesionales de la educación atendiendo y escuchando al discente para intervenir a partir de lo observado.

El análisis de la evolución de las normativas seguirá una pauta temporal, donde veremos sus principales características:

➤ **“Ley General de Educación” de 1970<sup>234</sup>**:

El marco legal que regía el sistema educativo hasta este momento respondía en su conjunto al esquema ya centenario de la Ley Moyano, cuyos fines educativos reflejaban un estilo clasista opuesto a la aspiración de esta ley que entra en vigor en la década de los setenta, ya que trataba de atender a las necesidades y exigencias de la sociedad de este nuevo momento histórico.

Asumiendo tareas y responsabilidades de una magnitud sin precedentes, el reto que supone la LGE es la pretensión de generalizar la democratización<sup>235</sup> de la enseñanza, proporcionando oportunidades educativas a la totalidad de la población para dar plena efectividad al derecho de toda persona humana a la educación, atendiendo al gran número y diversidad de profesionales que requiere la sociedad moderna. En otras palabras, lo que se pretendía era “construir un sistema educativo permanente no concebido como criba selectiva de los alumnos, sino capaz de desarrollar hasta el

<sup>234</sup> Cuyas siglas serán LGE.

<sup>235</sup> La población española de esta época ascendía a quince millones de habitantes, de los que el setenta y cinco por ciento eran analfabetos, dos millones y medio de jornaleros del campo y doscientos sesenta mil “pobres de solemnidad”, con una estructura socioeconómica preindustrial en la que apenas apuntaban algunos intentos aislados de industrialización. Desde esta perspectiva, Villar Palasí comprendía que esta situación hacía necesario modernizar la estructura del sistema educativo para adecuarlo a una sociedad inmersa en un intenso proceso de cambio porque no se ajustaba ya a las necesidades de la sociedad española. De ahí que la ley Villar se convirtiera de este modo en una respuesta a la demanda creciente de democratización de la educación.

máximo la capacidad de todos y cada uno”<sup>236</sup>. Para conseguirlo, se establecería el período de Educación General Básica como único, obligatorio hasta los catorce años y gratuito, orientando sus metodologías didácticas al fomento de la originalidad y creatividad de los escolares, así como el desarrollo de aptitudes y hábitos de cooperación. Destaca también por su preocupación por la calidad de la enseñanza; no sólo supuso la extensión de la educación sino que procuró una enseñanza de calidad para todos, partiendo de la configuración de un sistema educativo centralizado, que trajo consigo una uniformidad en la enseñanza.

Una de sus pretensiones era la mejora del rendimiento y calidad del sistema educativo y de ahí que se considerase fundamental la formación y el perfeccionamiento continuado del profesorado, dignificando así la profesión docente a nivel tanto social como económico.

Se iniciaba un proceso de revisión de contenidos orientados preferentemente hacia aspectos formativos para que el alumnado pudiera aprender por sí mismo, más que al desarrollo memorístico, vinculando dichos contenidos a las exigencias que el entorno planteaba. Este aspecto puede ser considerado como el preludio de las competencias básicas: “aprender a aprender”. Los niveles educativos quedaban divididos en:

- Educación Preescolar: Tenía carácter voluntario y comprendía hasta los cinco años de edad. Su objetivo fundamental era el desarrollo armónico de la personalidad del niño.
- Educación General Básica: Comprendía ocho años de estudio que normalmente coincidía entre los seis y trece años de edad. Su finalidad era proporcionar una formación integral, fundamentalmente igual para todos y adaptada en lo posible a las aptitudes y capacidad de cada uno.
- Bachillerato: Se desarrollaba en tres cursos que normalmente comprendía entre los catorce y dieciséis años del alumnado. Era una etapa que buscaba favorecer la

---

<sup>236</sup> LEY 14/1970, de 4 a agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE nº 187, de 6 de agosto de 1970), p.12526.

formación del carácter, el desarrollo de hábitos religiosos y morales, cívico-sociales, de estudio, de trabajo y autodominio, así como la educación física y deportiva.

- Educación universitaria: Su finalidad era completar la formación integral de la juventud, preparando a los profesionales que se requerían. La educación universitaria iría precedida de un curso de orientación, COU.

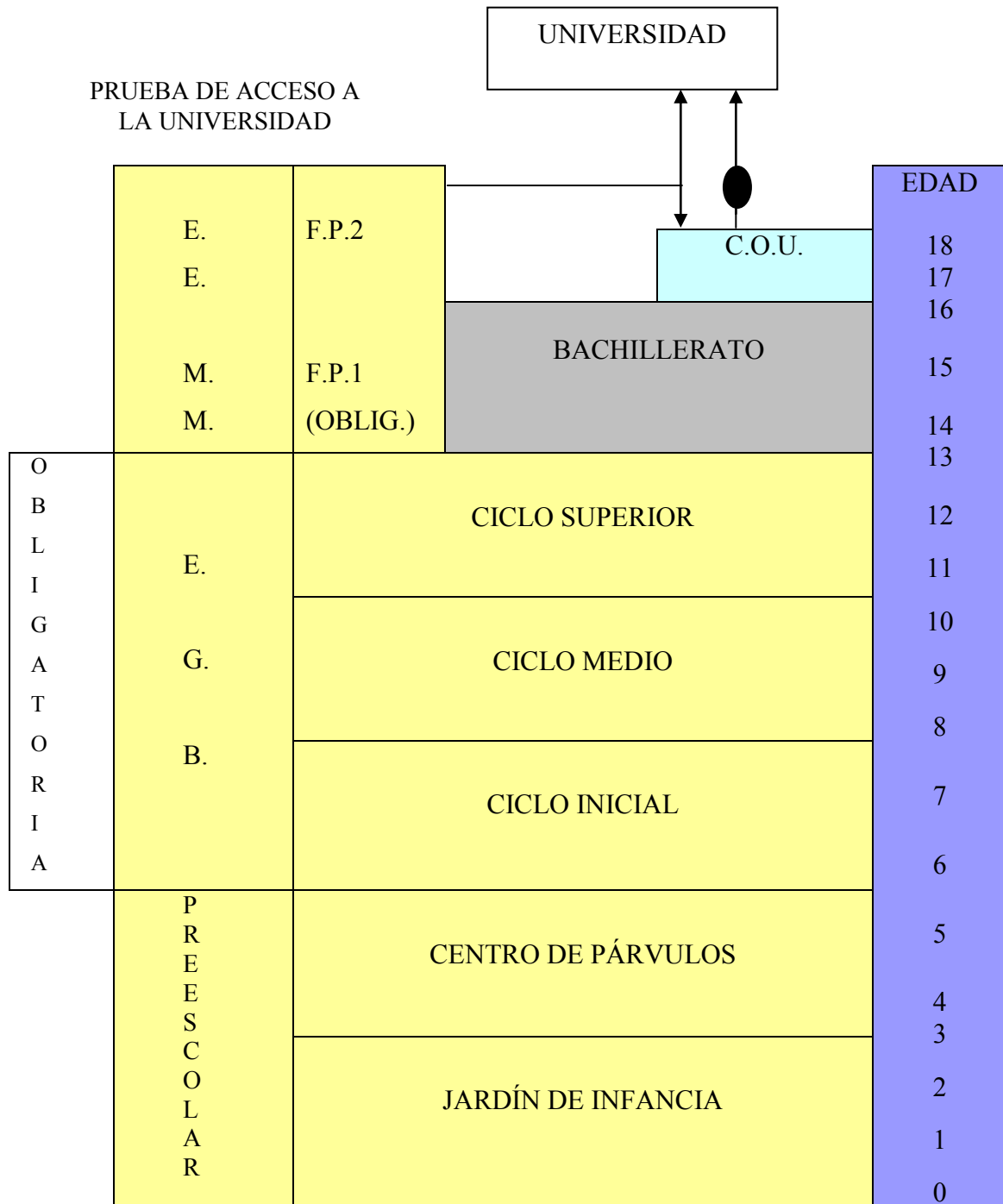


TABLA 9: Sistema Educativo LGE.

(Fuente: Ministerio de Educación)

La Ley General de Educación de 1970 impulsaría un proceso reformador que cosecharía importantes éxitos, estimulando, como no se había hecho hasta entonces, la demanda social de educación al tiempo que se creaba y consolidaba una conciencia pública del problema de la educación. Además,

“sentó las bases por vez primera en la historia de la educación española para acometer la empresa de la gratuidad de la educación básica; fortaleció el papel del Estado como agente responsable de la educación; impulsó la renovación pedagógica de la enseñanza; homologó el sistema educativo con los patrones modernos de los sistemas europeos, pero, sobre todo, rompió la estructura bipolar del sistema educativo español: a partir de 1970 todos los niños y niñas españoles recibieron una educación básica común desde los seis hasta los catorce años de edad, terminando así con la discriminación secular que a los diez años separaba a la población infantil, por razones fundamentalmente sociales y económicas, en dos grupos escolares destinados casi fatalmente a dos tipos de enseñanza distintos y con distinto futuro”<sup>237</sup>.

A pesar de los múltiples avances que alcanzó esta ley, no todo fueron logros en la reforma educativa promovida por la LGE. “Hubo también sonoros fracasos como la deficiente atención a la educación preescolar, que no llegó a cuajar. Algunos de los fracasos de la Ley Villar no fueron imputables a su concepción sino a su ejecución”<sup>238</sup>. Por poner un ejemplo, podemos remitirnos a la visión activa que se intentaba dar a través de la educación, que implicaba la formación y comprobación de hipótesis pero, por el contrario, se realizaba una selección de temas que conducían a un tratamiento puramente descriptivo, alejado de la metodología didáctica que pretendían.

Otro aspecto en el que los resultados obtenidos sí empezaron a ser relevantes fue en lo relativo a la lectoescritura que requería un tratamiento específico porque intentaba introducir al alumnado de forma progresiva en un sistema de códigos que les permitiese entender, interpretar y producir información. Así, para que los discentes pudieran descubrir la funcionalidad del texto escrito necesitaban iniciarse en la lectura comprensiva identificando las palabras dentro de la frase y discriminando auditiva y visualmente los fonemas de una palabra, tanto en mayúscula como en minúscula.

---

<sup>237</sup> Puellas, M. (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *CEE Participación Educativa*, nº 7, 7-15, p. 11

<sup>238</sup> Ídem.

En la escritura particularmente, los escolares debían adoptar una posición adecuada al escribir aplicando una correcta dirección en el trazo. Aunque estos aspectos ya se consideraban en el siglo XVIII, es importante valorar cómo se le intenta dar una progresión desde la propia formación del profesorado. En este sentido, con la LGE se establece por primera vez en la historia de la educación española, un título específico para Preescolar, otorgando oportunidades educativas de magnitud sin precedentes y atendiendo a la preparación especializada del gran número y diversidad de profesionales que requiere la sociedad moderna. Este marco legal pretendía satisfacer en medida creciente la demanda social de educación, haciendo frente a las nuevas exigencias que la sociedad española demandaba.

Así, en el Catálogo de títulos de Formación Profesional (FP1<sup>239</sup> y FP2<sup>240</sup>) derivados de la Ley General de Educación de 1970, se establece dentro de la rama de Técnico Auxiliar o Técnico Especialista, con carácter experimental, Jardines de Infancia<sup>241</sup>. En la orden de 1977 a la que se alude, se instaba con la reciente incorporación de la mujer al mundo laboral a disponer de profesionales debidamente preparados para atender las diversas necesidades de los colectivos infantiles que se matriculaban en las guarderías infantiles o jardines de infancia. El carácter de este modelo de Formación Profesional se podría sintetizar como una vía paralela de enseñanza al Bachillerato, ya que existía una desconexión entre el sistema educativo y el mundo del trabajo. El modelo que establecía para tal fin, incorporaba tanto aspectos académicos como profesionales.

<sup>239</sup> CEDEFOP (1999). *El sistema de formación profesional en España*. Madrid: ESIN Consultores, p. 49.

El Primer Grado (FP I) de estas enseñanzas para alumnado entre 14-16 años procedentes de Enseñanza General Básica (EGB), cumplía la función de escolarización para aquellos que no deseaban continuar estudios académicos y que no habían alcanzado la edad mínima para acceder al mercado de trabajo (16 años).

<sup>240</sup> Ídem.

“Respecto al Segundo Grado (FP II), al que se accede una vez superado el Primero o, mediante convalidación, una vez cursado el tercer curso de BUP, señalar que viene constituyendo una modalidad de formación inicial demandada en el mercado de empleo, si bien la rigidez de los contenidos y su articulación en dos o tres cursos académicos de larga duración hacen de éste un instrumento poco apto para adaptarse a los constantes cambios que han tenido lugar en el sector productivo a causa de la innovación tecnológica”.

<sup>241</sup> ORDEN de 16 de septiembre de 1977 por la que se autoriza a los Centros de Formación Profesional que se indican para impartir, con carácter provisional, las enseñanzas no reguladas de Técnico auxiliar y Técnico especialista de Jardines de Infancia, rama Hogar, para Formación Profesional de primero y segundo grados, respectivamente (BOE, nº 248, de 17 de octubre de 1977).

➤ **“Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación”<sup>242</sup> de 1985:**

Reconociéndose en la Ley del setenta la obligatoriedad y gratuidad de la educación básica unificada y como servicio público, se impone una nueva norma que desarrolle los principios que en materia de educación contiene la Constitución española, garantizando al mismo tiempo el pluralismo educativo y la equidad. Esa normativa debe entenderse como el concepto que abarca todo el conjunto de libertades y derechos en el terreno educativo, e incluía la libertad de crear centros docentes con un proyecto educativo propio, regulándose el tratamiento de la libertad de enseñanza en un sentido amplio. Con esta ley, se definían los grandes fines de la actividad educativa así como los derechos y libertades de todos y cada uno de los integrantes de la comunidad escolar, desde el propio centro al profesorado, alumnado y sector de padres y madres.

Se trata de una ley que desarrolla el principio de participación establecido en el artículo 27.7 de la Constitución Española, favoreciendo las libertades individuales y los derechos del titular y de la comunidad escolar. Era, en consecuencia, una norma de convivencia basada en los principios de libertad, tolerancia y pluralismo, como marcaba la redacción de la Constitución para el ámbito de la educación. Tomando la distribución escolar de la LGE, los centros docentes, en función de las enseñanzas que impartan, podrán ser de:

- a) Educación Preescolar.
- b) Educación General Básica.
- c) Bachillerato.
- d) Formación Profesional.

---

<sup>242</sup> Cuyas siglas serían LODE.

Si nos centramos en la aportación de esta ley al fomento de la lectura y la escritura, debemos destacar que se consideraron como instrumentos privilegiados para acceder a la información y al conocimiento, aspecto por otra parte que no era ya una novedad, pero dada su importancia fueron objeto de atención permanente en contextos que desbordan con amplitud el marco escolar. No obstante, nosotros nos ceñiremos al marco escolar, estudiando sus bases y la reflexión pedagógica que han aportado propuestas útiles para la práctica escolar, en el sentido que se presentan como dos mecanismos duales en el aprendizaje de la lengua escrita: “la habilidad en el reconocimiento de las palabras escritas —resultado de complejas operaciones mentales— y las capacidades cognitivas y lingüísticas derivadas del lenguaje oral”<sup>243</sup>.

En ese proceso mencionado, según el estudio realizado por el equipo del CIDE<sup>244</sup>, se establecen tres etapas en el inicio escolar de esta enseñanza. El primero se consideraría como de preparación para la enseñanza de la lectura y la escritura, teniendo “por objeto el ejercicio de determinadas habilidades (perceptivas, psicomotrices, etc.) necesarias a tal fin, teniendo en cuenta que los niños, cuando llegan al centro escolar, ya tienen concepciones y habilidades sobre el texto escrito adquiridas en contextos familiares y sociales<sup>245</sup>”. En el segundo se enseñaría el aspecto formal de la lectura y la escritura, que sería la parte esencial del proceso, para pasar finalmente a la tercera etapa “en el que se produciría el paso desde aprender a leer hacia leer para aprender, y donde la capacidad de lectura autónoma debe adquirirse plenamente”<sup>246</sup>.

<sup>243</sup> Carmena, G., Sánchez, B., Brioso, M. J., Cuesta, J. C., García, I., Sánchez, A. M. et ál., *op. cit.*, p. 9.

<sup>244</sup> El equipo del Centro de Investigación y Documentación Educativa, perteneciente al Área de Estudios e Investigación Educativa está patrocinado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Sus componentes son: Gregoria Carmena López, Begoña Sánchez Laiseca, M.<sup>a</sup> José Brioso Valcárcel, José Carlos de la Cuesta García, Ignacio García-Romanillos, Ana M.<sup>a</sup> Sánchez Carreño y Ángel Ariza Cobos.

<sup>245</sup> Carmena, G., Sánchez, B., Brioso, M. J., Cuesta, J. C., García, I., Sánchez, A. M. et ál., *op. cit.*, p. 9.  
En esta primera etapa, las actividades generalmente se orientan a introducir al alumnado en el mundo de la lectoescritura, calificándose tradicionalmente como actividades de prelectura y preescritura.

<sup>246</sup> Ídem.  
Esta tercera etapa viene determinada por el momento en que se adquieren las competencias más relevantes de la lectura y la escritura.



➤ **“Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo”<sup>247</sup> de 1990:**

Esta ley constituye otra de las importantes reformas que se acometen dentro del periodo que examinamos, siendo unos de sus objetivos proporcionar a la población infantil y juvenil una formación plena que les permitiese conformar su propia. Analizando el contexto en el que se promulga, es “posible que buena parte del desajuste existente en 1990 entre el sistema educativo y las necesidades de la sociedad española fuese debido a los problemas que la ley del setenta no supo o no pudo solucionar”<sup>248</sup>.

A pesar de las reconversiones realizadas, aún no se había abordado una reforma global que ordenase el conjunto del sistema según las transformaciones que se habían generado en esos últimos veinte años, como pudiera ser la configuración educativa del tramo previo al de la escolaridad obligatoria. Y es en gran medida, mediante la LOGSE cómo se afrontan dicho cambio, convirtiéndose en el instrumento esencial de la reforma con la consecución de objetivos tan fundamentales como la ampliación de la educación básica hasta los dieciséis años<sup>249</sup>. Supone la reordenación del sistema educativo, estableciendo en su régimen general las etapas de educación infantil, educación primaria, educación secundaria – que comprendería la educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional de grado medio –, la formación profesional de grado superior y la educación universitaria.

Pretendía dar solución a problemas estructurales específicamente educativos, errores de concepción, insuficiencias y disfuncionalidades que se habían manifestado o agudizando con el transcurso del tiempo. Las mayores disfunciones eran la carencia de configuración educativa del tramo previo al de la escolaridad obligatoria, el desfase entre la conclusión de ésta y la edad mínima laboral y la existencia de una doble titulación al final de la Educación General Básica.

---

<sup>247</sup> De ahora en adelante LOGSE.

<sup>248</sup> Puellas, M., *op. cit.*, p. 11.

<sup>249</sup> Extender la escolaridad obligatoria y gratuita hasta los 16 años de edad fue un acierto porque facilitaba de este modo una amplia formación a todos los ciudadanos. Dar diez años de formación general fue una buena respuesta a las demandas y exigencias de esa nueva sociedad que se dirigía por la vía de la información y del conocimiento, exige una formación general de carácter universal.

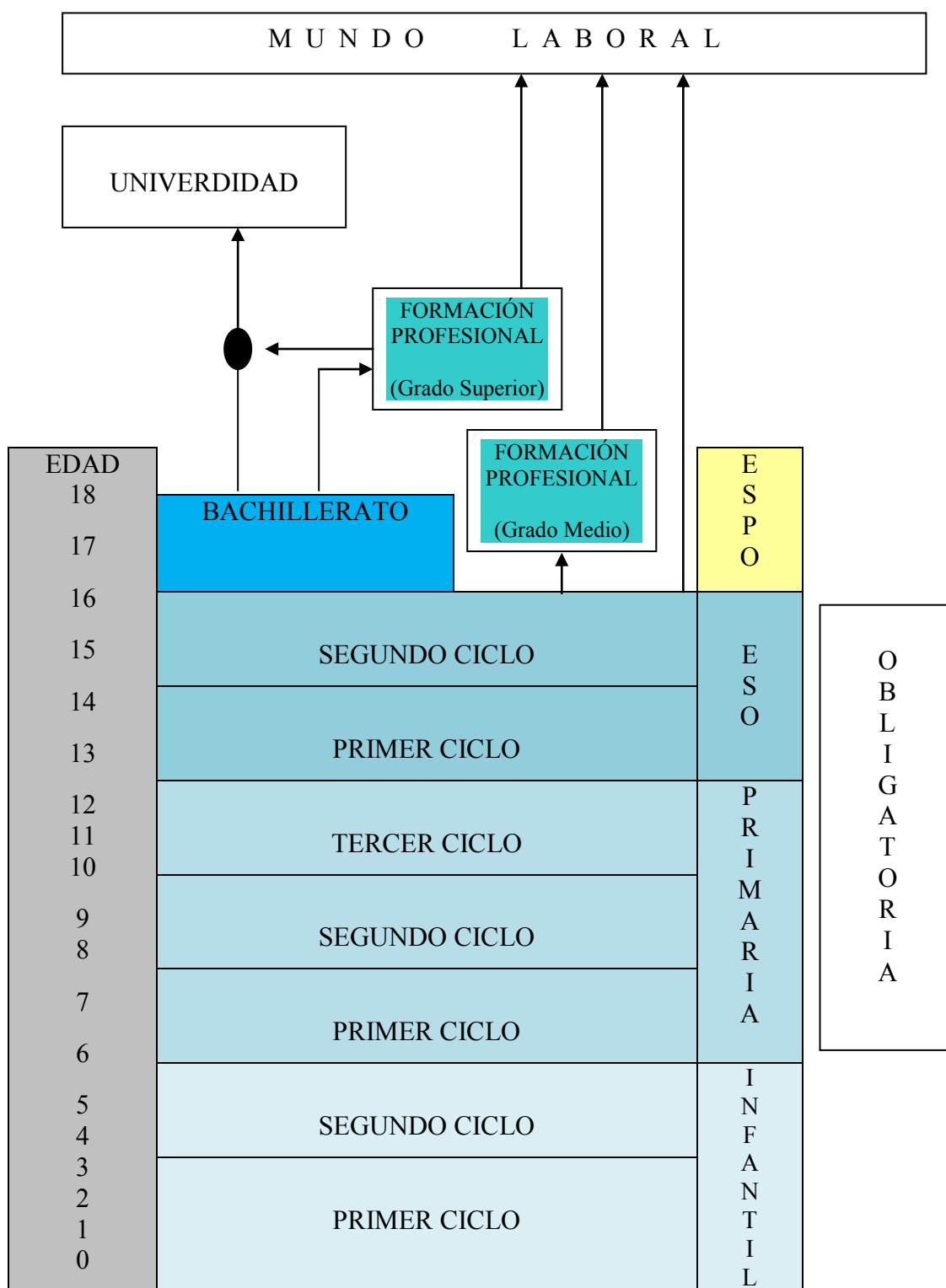


TABLA 10: Sistema Educativo LOGSE.

(Fuente: Ministerio de Educación)

Aunque no revista novedad respecto a las reformas anteriormente vistas, presta especial interés en la educación primaria a proporcionar aprendizajes que favorezcan la expresión oral, la lectura y la escritura, entre otros. Así, la enseñanza de la lecto-escritura se desarrolla en los abundantes e innovadores materiales curriculares que acompañaron a esta ley, suponiendo un notable avance en cuanto a la forma de abordar la etapa de la educación infantil, dándole la importancia y consideración que tiene en estos tiempos.

Con la intención de garantizar una formación común para todo el alumnado, esta Ley determinaría los aspectos básicos curriculares en relación con los objetivos, contenidos, principios metodológicos y criterios de evaluación, definiendo también los requisitos mínimos de los centros de enseñanza, estableciendo una programación general que fijase las enseñanzas mínimas, es decir, el currículum básico.

“Se potencian tanto las capacidades relacionadas con la recepción e interpretación de mensajes, como las dirigidas a emitirlos o producirlos. Con relación al lenguaje oral, y sobre la base de las primeras formas de comunicación, se estimula, a través de interacciones diversas, el acceso al lenguaje hablado. [...] Las actividades de lectoescritura se inician en el primer curso del segundo ciclo de la Educación Infantil (a los 3 años de edad), y se basan tanto en los presupuestos conductistas del aprendizaje como en los constructivistas, en función del tratamiento y las prioridades que se establecen”<sup>250</sup>.

---

<sup>250</sup> Carmena, G., Sánchez, B., Brioso, M. J., Cuesta, J. C., García, I., Sánchez, A. M. et ál., *op. cit.*, pp. 54-55.

Bajo el paraguas del conductismo, se recogen actividades de prelectura (orientadas al desarrollo perceptivo, sobre todo visual, centrándose en el reconocimiento de las imágenes, de las letras y la escritura) y preescritura (consistentes en la realización de trazos, caminos o recorridos, muy secuenciados y sobre diferentes tipos de pautas, para desarrollar el control de la coordinación viso-manual, además de trazados de letras en cursiva, incidiendo en su orientación al principio, en general, muy pautados).

En cuanto al enfoque constructivista, se procura que los discentes escriban desde el principio textos con significado completo para ellos aunque no sea la forma correcta de la escritura adulta. No se trata de actividades previas, todas ellas se entienden dentro de un proceso continuo de aprendizaje del lenguaje escrito. Respecto a la lectura bajo esta perspectiva, conlleva que el inicio de la intervención sobre su aprendizaje se organice a partir de las interpretaciones que el alumnado realiza de los distintos soportes escritos significativos y funcionales, como pueden ser los periódicos, libros de cuentos o anuncios que traigan a la clase.

En cualquier caso, una de las características generales del proceso de enseñanza de la lectura y la escritura que se inicia en la educación infantil y se profundiza en la educación primaria, es “la coexistencia de distintas lenguas vehiculares en ciertos territorios del Estado, lo que da lugar a una educación bilingüe”<sup>251</sup>.

Cabe plantear como un desacierto de esta ley el desarrollo reglamentario restrictivo con las materias optativas en secundaria, aunque se había previsto la necesaria conexión entre la comprensividad y la diversidad, por lo que no sería posible atender a la diversidad de intereses, motivaciones y capacidades del alumnado en su totalidad, como se pretendía. No obstante, en su defensa, mencionar que el diseño de la LOGSE cumplió con creces su adecuación al contexto democrático en que surgió.

➤ **“Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes” de 1995:**

Las directrices vigentes hasta este momento eran, por un lado, las establecidas por la LOGSE en relación a la estructura del sistema educativo y su evaluación, en relación a la autonomía y responsabilidades tanto del centro como del profesorado para el desarrollo del currículo; y por otro lado, la realidad participativa y aspectos de organización y funcionamiento que marcó la LODE. Con las expectativas de asegurar esa participación, componente clave en la actividad escolar y reforzando las funciones del Consejo Escolar, se establece una nueva ley: “Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes”, conocida como la LOPEG.

<sup>251</sup> Ibidem, p. 52.

En todas las comunidades autónomas, tanto la lengua propia si la tienen como el castellano deben tener garantizada una presencia adecuada en los planes de estudio al iniciar la enseñanza, para poder utilizarlas de forma normal y correctamente.

Con este planteamiento se trataba de fundamentar la elección del cargo directivo en particular y los órganos de gobierno en general, ya fueran unipersonales o colectivos, concediendo especial importancia al desarrollo profesional del docente. El propósito de esta ley, en consecuencia, sería reafirmar las garantías del derecho a la educación, consolidando la autonomía de los centros docentes, tanto en el plano pedagógico como en el de gestión de los recursos del centro así como la participación responsable de la comunidad educativa. Todo ello hace que se plantee la orientación de la evaluación como permanente adecuación del sistema educativo a las demandas sociales y educativas. Es decir, se quería asegurar que tal participación fuera un componente sustantivo de la actividad escolar y se realizase en los centros con óptimas condiciones.

➤ **“Ley Orgánica de Calidad de la Educación”<sup>252</sup> de 2002:**

No ajena a los cambios experimentados por la educación a lo largo de la historia y obedeciendo al hecho de la demanda social de educación, las políticas educativas afrontan un salto cuantitativo y cualitativo en su eficacia dando entrada a esta nueva ley educativa que pretende acometer modificaciones en los marcos normativos encaminadas a promover la mejora de la calidad del sistema educativo.

Los ejes sobre los que se centra son la cultura del esfuerzo orientando el sistema educativo hacia los resultados, reforzando las oportunidades desde infantil hasta los niveles postobligatorios, sin olvidar objetivos referidos al profesorado y la autonomía de los centros. En este afán de mejora, aunque la educación infantil fuese voluntaria y gratuita, ponía el acento en la iniciación a la lectura y la escritura, junto con el cálculo. Esta etapa junto a la educación primaria configuran un período decisivo donde se asientan, por tanto, los fundamentos del aprendizaje de las habilidades básicas de la lengua, y en concreto, la escritura y la lectura.

---

<sup>252</sup> Ley educativa conocida por su acrónimo LOCE.

Al igual que en la LOGSE, se marca el currículo como el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación para cada uno de los niveles. Entre los objetivos de la educación infantil destaca “desarrollar sus habilidades comunicativas orales e iniciarse en el aprendizaje de la lectura y escritura”. De todas formas, es necesario mencionar que los avatares políticos impidieron que esta ley se desarrollara y se pusiera en funcionamiento.

El trasfondo del que no se habla, pero que es evidente en todas estas leyes educativas, es la iniciativa política que mueve cada una de las normativas, porque ninguna ley establecida es neutra como establece Manuel de Puelles Benítez al establecer que

“Cuando desde una perspectiva histórica nos asomamos al mundo de la educación, la impresión que surge de inmediato es la de una abrumadora floración de reformas educativas. Cualquiera que se haya preocupado por este tema sabe que en los últimos doscientos años se pueden contabilizar numerosos cambios, en el currículo, en la duración de la escolaridad obligatoria, en los diferentes niveles de enseñanza que integran el sistema educativo o en la formación profesional. Incluso se suele traer a colación la famosa sentencia de Unamuno (aunque no era suya ni de su tiempo, sino de Gil de Zárate, cincuenta años atrás): la enseñanza en España se asemeja a una interminable tela de Penélope en la que se tejen y destejen sin cesar las más diversas reformas educativas. La realidad, empero, es algo más compleja y algo distinta. En primer lugar, porque, a despecho de nuestro tradicional hispanocentrismo, no se trata sólo de un fenómeno exclusivamente español; también en la Europa contemporánea se teje y desteje la tela de la educación con incesantes reformas (lo que prueba, entre otras cosas, la dificultad que ha presentado siempre el desarrollo de los modernos sistemas educativos nacionales).”<sup>253</sup>.

<sup>253</sup> Puelles, M., *op. cit.*, pp.7-12.

Se puede contabilizar también importantes proyectos de reforma que se produjeron en nuestro amplio pasado, pero que no llegaron a cuajar por circunstancias adversas. Y aunque posteriormente se han desarrollado otras normativas, descritas en este apartado, no llegan a calar como verdaderos cambios. Podríamos decir que esta categoría la alcanzan la LGE y la LOGSE, por el sentido de su proceso de democratización de la primera, mientras que la segunda, por su extraordinaria evolución sufrida a lo largo de veinte años desde que se promulgara la LGE en 1970.

“Es muy posible que buena parte del desajuste existente en 1990 entre el sistema educativo y las necesidades de la sociedad española fuese debido a los problemas que la ley del 70 no supo o no pudo solucionar. Las reformas que no se ajustan al tiempo social y político que las reclama comprometen su éxito, presente o futuro. [...] Aunque ahora no sea el momento de analizar las causas de los graves fracasos de la ley de 1970, no deja de llamar la atención la gran contradicción que supuso, de un lado, una ley de reformas educativas que llevaba consigo su propia financiación, y, de otro, que esta financiación fuera rechazada por las Cortes orgánicas, justamente en un momento de notable crecimiento económico. La respuesta corresponde al ámbito estricto de la política: el estrecho corsé de una dictadura no permitía el despliegue de una ley en aquel entonces innovadora. La contradicción se salvó negando a la ley su financiación”.

➤ **“Ley Orgánica de Educación”<sup>254</sup> de 2006:**

En los últimos años del siglo XX las leyes educativas consiguieron ofrecer una educación ampliamente generalizada, con el afán de ofrecer condiciones de alta calidad, que no han sido alcanzadas en todos sus aspectos, aunque favoreciesen que todos los jóvenes asistieran a los centros educativos como mínimo entre los seis y dieciséis años, pudiendo incorporarse antes a la escolarización y prolongarla después. Así, “en los comienzos del siglo XXI, la sociedad española tiene la convicción de que es necesario mejorar la calidad de la educación, pero también de que ese beneficio debe llegar a todos los jóvenes, sin exclusiones”<sup>255</sup>, por lo que se deben considerar como principios indisociables calidad y equidad.

“La magnitud de este desafío obliga a que los objetivos que deban alcanzarse sean asumidos no sólo por las Administraciones educativas y por los componentes de la comunidad escolar, sino por el conjunto de la sociedad. Por ese motivo y con el propósito de estimular un debate social sobre la educación, con carácter previo a promover cualquier iniciativa legislativa, el Ministerio de Educación y Ciencia publicó en septiembre de 2004 el documento que lleva por título «Una educación de calidad para todos y entre todos», en el que se presentaban un conjunto de análisis y diagnósticos sobre la situación educativa actual y se sometían a debate una serie de propuestas de solución”<sup>256</sup>.

Se buscaba un marco legislativo que pudiera combinar objetivos y normas para la autonomía y gestión, así como mecanismos de rendición de cuentas y evaluación, ya que ésta es crucial si se toma como valioso instrumento de seguimiento, valoración y mejora de los procesos seguidos. En el proceso de estructuración de este nuevo sistema educativo se consolidaría la educación infantil como una etapa única junto al resto de las enseñanzas, estableciendo un currículo que añadiera a los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la normativa anterior, las competencias básicas. En su conjunto, constituirían las enseñanzas mínimas, instando a una primera aproximación a la lectoescritura en el segundo ciclo de la educación infantil y afianzamiento en la etapa primaria. Y, en lo que respecta a nuestro tema particular, resaltar que la LOE es la primera ley donde la lectura y escritura se denomina lectoescritura. Concretamente, se especifica que a partir del segundo ciclo de educación infantil, se fomentará una primera

---

<sup>254</sup> Ley educativa que llamaremos LOE.

<sup>255</sup> LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, nº 106, de 4 de mayo de 2006), p. 17159.

<sup>256</sup> Ídem.



aproximación, siendo uno de sus objetivos establecido en el artículo 13.g, “iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectoescritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo”<sup>257</sup>. De igual manera, en el artículo 2, relativo a las finalidades de la educación primaria, se especifica que los centros educativos deben proporcionar espacios y tiempos para afianzar el desarrollo personal del alumnado adquiriendo habilidades culturales elementales relacionadas con la expresión y comprensión oral, así como con la lectura y la escritura.

Si establecemos que la lectura y escritura, como lenguaje oral y escrito, son la forma primordial de comunicación entre las personas, entonces es vinculante que la lectoescritura se deba enseñar y aprender de forma globalizada y significativa desde la educación infantil, requiriendo de un tratamiento específico dado que intenta introducir progresivamente al discente en un sistema de códigos que le permita entender, interpretar y producir información. En tal sentido, y coincidiendo con Manuel Francisco Romero Oliva<sup>258</sup>, “no podemos restringir la lectura a un simple acto de comprensión basado en la enseñanza de estrategias para decodificar, buscar la idea principal y la organización del resto de enunciados a los largo del texto”, sino que traspasa esos límites, porque

“leer es aproximarse, de manera interactiva, a un texto e interpretar su significado. Para ello, será fundamental que el docente sea capaz de activar, en el lector, tres elementos: sus experiencias previas, sus elementos cognitivos y sus actitudes y motivaciones a la hora de acercarse al texto. El proceso lector se amplía y pasa a desarrollarse desde la decodificación, la comprensión y la interpretación; y es en este último estadio en donde nos acercamos al concepto de competencia educativa, que podríamos considerar como poner en acción unos conocimientos –en su triple vertiente curricular de conceptos, procedimientos y actitudes– en una determinada situación. En este caso, la determinada situación no deja de ser otra más que la propia lectura”<sup>259</sup>.

Para que esta primera aproximación a la lectura y a la escritura sea efectiva, como establece Romero Oliva, es necesario que el docente realice actividades que propicien el interés del alumnado para que descubra las funciones de la lengua escrita, consiguiendo una actitud favorable hacia ellas.

<sup>257</sup> LEY ORGÁNICA 2/2006, *op. cit.*, p. 17167.

<sup>258</sup> Romero, M. F. (2009). Acceso a las competencias básicas educativas desde la lecto-escritura. *Tabanque: Revista pedagógica*, nº 22, 191-204, p. 192.

<sup>259</sup> Ídem.

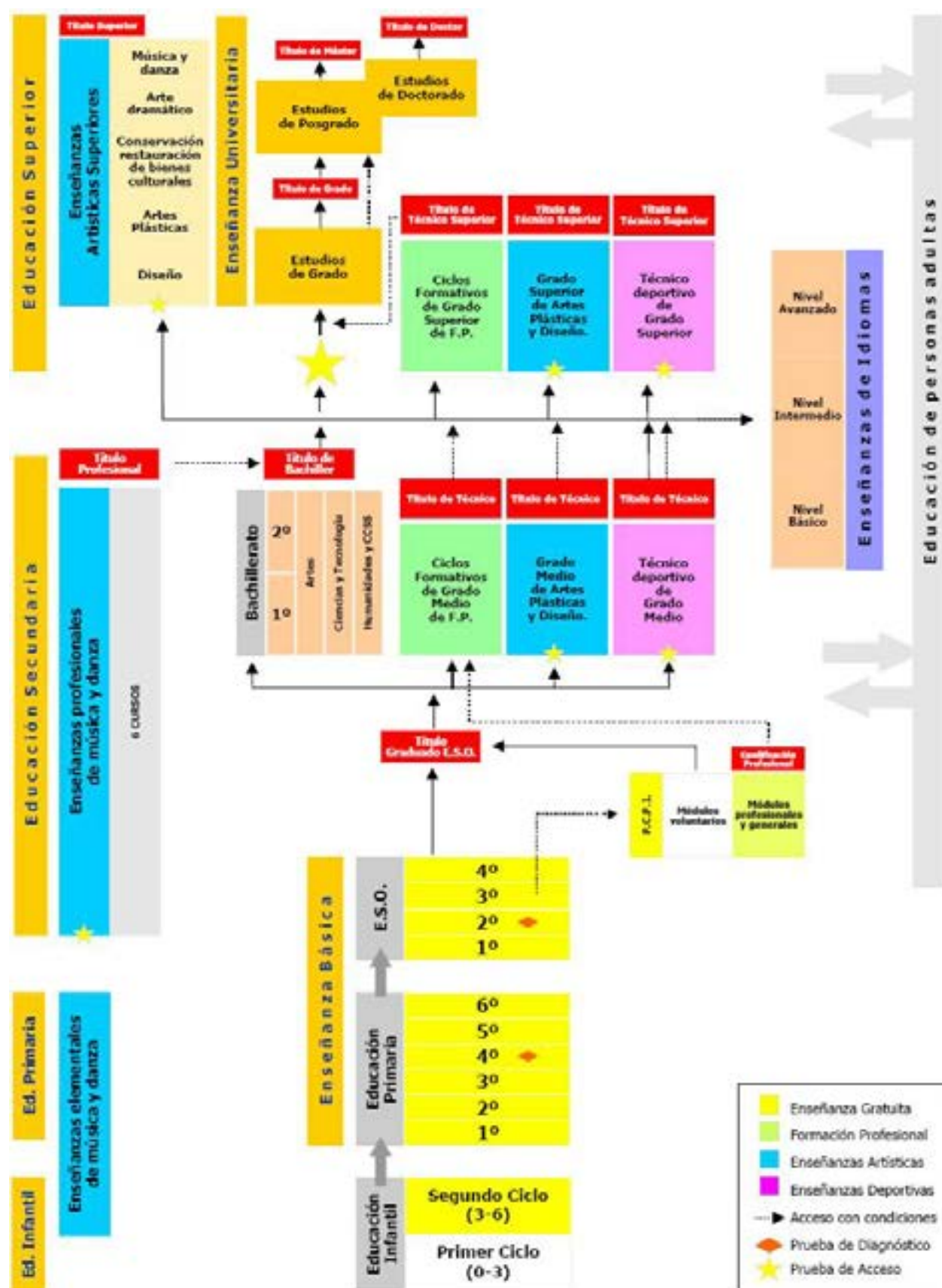


TABLA 11: Sistema Educativo LOE

(Fuente: Ministerio de Educación)

- En este ir y venir de gobiernos de distinto signo, se ve cómo sucumben a la seducción de las leyes, promulgándose en un relativo corto período de tiempo, distintas leyes orgánicas de educación. Y en el caso de la LOE, surge su concreción a nivel autonómico andaluz, la **“Ley de Educación de Andalucía” (LEA) de 2007**:

A raíz de conseguir competencia en materia educativa de enseñanza no universitaria en la reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía, se plantea una importante transformación dirigida a modernizar los centros educativos. Esa transformación ha venido acompañada de una importante dedicación de recursos humanos y materiales a la formación permanente del profesorado y la orientación educativa, destacando la necesidad de aumentar significativamente las tasas de éxito escolar en las enseñanzas obligatorias y el porcentaje del alumnado escolarizado en infantil y enseñanzas postobligatorias.

Al igual que la ley a la que concreta, la LOE, esta ley educativa andaluza encamina sus fines a desarrollar de forma integral, las aptitudes y capacidades del alumnado incluyendo igualmente en su currículo las competencias básicas en las enseñanzas obligatorias. Se incide en una primera aproximación a la lectura y la escritura en la etapa de educación infantil, para su posterior afianzamiento en la etapa de educación primaria, se promueve una metodología didáctica fundamentalmente activa y participativa, todo ello sin restarle importancia a favorecer la atención a la diversidad.

De manera esquemática, presentamos a continuación una tabla clarificadora de la estructura de las leyes educativas analizadas, de elaboración propia.

LEYES EDUCATIVAS ESPAÑOLAS						
<b>LGE</b> Ley General de Educación	<b>LODE</b> Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación	<b>LOGSE</b> Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo	<b>LOPEG</b> Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes	<b>LOCE</b> Ley Orgánica de Calidad de la Educación	<b>LOE</b> Ley Orgánica de Educación	<b>LEA</b> Ley de Educación en Andalucía
1970	1985	1990	1995	2002	2006	2007
Introducción	Preámbulo	Preámbulo	Exposición de motivos	Exposición de motivos	Preámbulo	Exposición de motivos
Título Preliminar	Título Preliminar	Título Preliminar	Título Preliminar: Principios	Título Preliminar: Principios calidad	Título Preliminar: Principios y fines	Título Preliminar
Tít. I: Sistema educativo	Tít. I: Centros docentes	Tít. I: Enseñanzas Régimen General	Tít. I: Participac. en organización	Tít. I: Estructura Sistema Educativo	Tít. I: Enseñanzas y ordenación	Tít. I: Comunidad Educat.
Tít. II: Centros docentes	Tít. II: Participación Programación general enseñanza	Tít. II: Enseñanzas Régimen Especial	Tít. II: Órganos gobierno centros públicos	Tít. II: Enseñanza de idiomas	Tít. II: Equidad en educación	Tít. II: Enseñanzas
Tít. III: Profesorado	Tít. III: Órganos de Gobierno Centros Públicos	Tít. III: Educación Personas Adultas	Tít. III: Evaluación	Tít. III: Aprendizaje permanente	Tít. III: Profesorado	Tít. III: Equidad en educación
Tít. IV: Estatuto del estudiante	Tít. IV: Centros concertados	Tít. IV: Calidad de la Enseñanza	Tít. IV: Inspección educ.	Tít. IV: Función docente	Tít. IV: Centros docentes	Tít. IV: Centros docentes
Tít. V: Admón. educativa		Tít. V: Compensac. desigualdades Ed.		Tít. V: Centros docentes	Tít. V: Participac., autonomía y gob.	Tít. V: Redes y zonas educativas
				Tít. VI: Evaluación Sist. Educativo	Tít. VI: Evaluación	Tít. VI: Evaluación
				Tít. VII: Inspección Sistema educativo	Tít. VII: Inspección del Sistema educat.	Tít. VII: Cooperac. Administraciones
					Tít. VII: Recursos económicos	Tít. VIII: Gasto público en Educ.

Tabla 12: Comparación estructura leyes educativas españolas  
(Tabla de elaboración propia)

Las leyes educativas señaladas, se concretan curricularmente a través de los Reales Decretos, Decretos, Órdenes e Instrucciones, regulándose aspectos tanto de organización y funcionamiento como pedagógicos. En este sentido, a través de la siguiente tabla también de elaboración propia queremos destacar aquellos aspectos de las leyes centrados en el fomento de la lectura y la escritura, ya sea basándose en la tendencia política o pedagógica del momento.

<b>LEYES EDUCATIVAS: CONCRECIÓN Y CARACTERÍSTICAS (en torno a la lectura y escritura)</b>	
<b>LGE</b>  (Ley General de Educación)  1970	<b>ORDEN 30/6/1977</b> (Contenidos de las orientaciones pedagógicas del área social en la 2ª etapa de la EGB)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdujo con carácter experimental para el curso 1976-77 nuevo contenido en las orientaciones pedagógicas, pero debido al escaso tiempo transcurrido desde su publicación resultaba insuficiente para valorar adecuadamente esta experiencia didáctica y educativa a efectos de su implantación definitiva.</li> </ul>
	<b>REAL DECRETO 69/1981</b> (Ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominar la técnica lectora: leer con expresión adecuada un mínimo de 60 palabras por minuto. Contar lo leído emitiendo su propio juicio.</li> <li>• En la escritura, facilitar el dominio de los grafismos propios de mayúsculas y minúsculas y disposición armónica del escrito sobre el papel. escribir correctamente las palabras del vocabulario usual y el propio del ciclo. aplicar ortografía natural y algunas reglas sencillas. hacer composiciones sencillas sobre temas sugeridos o libre elección.</li> </ul>
	<b>ORDEN 17/1/1981</b> (Enseñanzas de Educación Preescolar y 1º Ciclo de EGB)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El desarrollo didáctico de las enseñanzas de lengua castellana se hará en cuadernos de trabajo, libros de lectura y material de uso colectivo.</li> <li>• En Preescolar, dentro del bloque temático de la lectura, se incide en:</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Leer palabras y comprender su significado.</li> <li>b) Conocer, identificar y diferenciar todas las letras, aisladas</li> <li>c) Leer en voz alta con pronunciación clara y correcta.</li> <li>• En este mismo nivel, en el bloque temático de la escritura, se fomenta:             <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Conseguir un adiestramiento motor fino de manos y dedos.</li> <li>b) Representar gráficamente las letras.</li> <li>c) Escribir silabas y palabras.</li> </ul> </li> <li>• Los objetivos de "lectura y escritura" no son obligatorios en este nivel de Preescolar; solo deberán abordarse si el alumno ha alcanzado la madurez psicofísica necesaria.</li> <li>• En el primer ciclo de la Educación General Básica, se fomenta dentro del bloque temático de la lectura los siguientes aspectos:             <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Conseguir la completa adquisición de la técnica lectora.</li> <li>b) Leer claramente teniendo en cuenta las pausas, la pronunciación y la entonación.</li> <li>c) Conseguir una lectura expresiva.</li> <li>d) Comprender un texto leído (cuento, narración, poema), explicando al menos sus partes esenciales.</li> <li>e) Dedicar voluntariamente parte del tiempo libre a la lectura.</li> <li>f) Adquirir el hábito lector.</li> </ul> </li> <li>• Por su parte, en el bloque temático de la escritura, se persigue:             <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Caligrafía: Realizar correctamente los signos gráficos, sus ligaduras, separaciones y adecuada disposición en el papel, dominando el trazado de las letras mayúsculas.</li> <li>b) Ortografía: Escribir correctamente las palabras de su vocabulario usual y el propio del ciclo, aprendiendo a emplear la norma “m antes de p y b”, “punto al final de frase”, “mayúsculas en los nombres propios y comienzo de frase”,</li> <li>c) Composición: Componer frases sobre temas dados, sabiendo resumir oralmente y por escrito textos leídos, así como redactar composiciones sobre temas libres o sugeridos.</li> </ul> </li> </ul>
<b>LOGSE</b>	<b>REAL DECRETO 1006/1991 (Establece las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria)</b>
(Ley Orgánica de Ordenación	Comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano y, en su caso, en la lengua propia de la Comunidad Autónoma, atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación, así como comprender y producir mensajes orales y escritos sencillos y contextualizados en una lengua extranjera.

General del Sistema Educativo)	<b>DECRETO 105/1992</b> (Establece las enseñanzas correspondiente a la Educación Primaria)
1990	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La Educación Primaria tiene como finalidades básicas proporcionar a todos los niños y niñas una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y el cálculo aritmético, así como una progresiva autonomía de acción en su medio.</li> <li>• Como capacidades a desarrollar, se pretende que el alumnado conozca y aprecie los elementos y rasgos básicos del patrimonio cultural, contribuir a su conservación y mejora, y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los puestos e individuos.</li> <li>• Asimismo, que comprenda y exprese mensajes orales y escritos en castellano atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación y a las peculiaridades tanto del habla andaluza como de una lengua extranjera.</li> </ul>
	<b>ORDEN 5/11/1992</b> (Secuenciación de contenidos en Educación Primaria)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El proyecto curricular de Centro constituye el instrumento pedagógico-didáctico que articula a largo plazo el conjunto de actuaciones del equipo docente de un Centro educativo, y tiene como objetivo alcanzar las Finalidades Educativas del mismo.</li> </ul>
<b>LOCE</b>	<b>REAL DECRETO 829/2003</b> (Enseñanzas comunes de la Educación Infantil)
(Ley Orgánica de Calidad de la Educación)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se fijan las enseñanzas comunes, que son los elementos básicos del currículo, en cuanto a los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, buscando crear las condiciones educativas de calidad basadas en el esfuerzo, la importancia de una preparación inicial y permanente del profesorado fundamentada en la práctica.</li> <li>• La Educación Infantil será individualizada y personalizada para ajustarse al ritmo de crecimiento, desarrollo y aprendizaje de cada niño, respondiendo a las necesidades y características físicas, cognitivas, estéticas, afectivas y sociales del niño de tres a seis años.</li> <li>• En este nivel se procurará que el niño aprenda a hacer uso del lenguaje y se inicie en el aprendizaje de la lectura y la escritura, y comprenderá el desarrollo de actividades lingüísticas y el inicio de la plena comprensión de lo significado.</li> </ul>
2002	



	<b>REAL DECRETO 830/2003</b> (Enseñanzas comunes de la Educación Primaria)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las enseñanzas comunes no deben limitarse a la adquisición de conocimientos, sino que han de proponer también una educación que contribuya al desarrollo integral de todas las capacidades. Todo ello exige dotar al currículo de una gran riqueza y variedad de contenidos. En las áreas, se desarrollan contenidos de carácter instrumental, lingüístico, científico, tecnológico, estético, así como los valores que deberán servir de referencia para la formación integral de los alumnos.</li> <li>• En estas enseñanzas destaca el papel fundamental que adquiere la comprensión lectora. Se considera un contenido con valor propio, pues se utiliza en todas las áreas y en todos los cursos. La lectura deberá, por tanto, estimularse y ser llevada a cabo por todos los profesores que intervienen en el proceso educativo, desarrollando estrategias y técnicas eficaces de comprensión lectora como forma de acceso a la información, al conocimiento y al deleite.</li> </ul>
	<b>REAL DECRETO 114/2004</b> (Establece el currículo de la Educación Infantil)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En este nivel destaca por su importancia el inicio de la lectura y de la escritura. Partiendo del principio de que no se debe esperar a que el niño madure sino que la estimulación, en unas condiciones determinadas, favorece el desarrollo de capacidades, la lectura y escritura deberán introducirse de forma progresiva con el fin de que su aprendizaje estimule y desarrolle la capacidad comunicativa. El contacto con el texto escrito, para descifrarlo o producirlo en situaciones de comunicación, amplía las perspectivas de los niños en estas edades y hace que desarrollen el gusto por la lectura y la escritura.</li> </ul>
	<b>REAL DECRETO 115/2004</b> (Establece el currículo de la Educación Primaria)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Destaca el impulso que se da al dominio de la expresión oral y al tratamiento de la lectura y de la comprensión lectora, siempre desde el marco que determinan las enseñanzas comunes establecidas en el Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, para este nivel educativo.</li> </ul>
<b>LOE</b> (Ley Orgánica de Educación)	<b>REAL DECRETO 1513/2006</b> (Establece las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En la regulación de las enseñanzas mínimas tiene especial relevancia la definición de las competencias básicas que el alumnado deberá desarrollar en la Educación Primaria.</li> </ul>

2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La finalidad de la Educación Primaria es proporcionar habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura y a la escritura.</li> <li>• Entre los objetivos, destaca: Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.</li> <li>• La lectura constituye un factor fundamental para el desarrollo de las competencias básicas. Los centros, al organizar su práctica docente, deberán garantizar la incorporación de un tiempo diario de lectura, no inferior a treinta minutos, a lo largo de todos los cursos de la etapa.</li> <li>• La competencia lingüística se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.</li> <li>• Leer y escribir son acciones que suponen y refuerzan las habilidades que permiten buscar, recopilar y procesar información, y ser competente a la hora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas.</li> <li>• La lectura facilita la interpretación y comprensión del código que permite hacer uso de la lengua escrita y es, además, fuente de placer, de descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas, de fantasía y de saber, todo lo cual contribuye a su vez a conservar y mejorar la competencia comunicativa.</li> </ul> <p><b>REAL DECRETO 1190/2012</b> (Modifica RD 1513/2006, que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Este real decreto tiene el carácter de norma básica y se dicta al amparo del artículo 149.1.30.ª de la Constitución, que atribuye al Estado las competencias para la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de los títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución.</li> <li>• A la competencia en comunicación lingüística se contribuye a partir del conocimiento y del uso de términos y conceptos propios del área. Además, el uso sistemático del debate, procedimiento imprescindible en esta área, contribuye específicamente a esta competencia, porque exige ejercitarse en la escucha, la exposición y la argumentación.</li> <li>• Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.</li> </ul>
------	--

<b>LEA</b>  (Ley de Educación en Andalucía)  2007	<b>DECRETO 230/2007</b> (Ordenación y enseñanzas Educación Primaria en Andalucía)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La acción educativa prestará especial atención a aquellas áreas de conocimiento que poseen un carácter instrumental (lengua).</li> <li>• Una finalidad es adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura y la escritura.</li> <li>• Entre las “Competencias básicas”<sup>260</sup>, destacamos la competencia en comunicación lingüística, referida a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, tanto en lengua española como en lengua extranjera.</li> <li>• La lectura constituye un factor fundamental para el desarrollo de las competencias básicas, por lo que los centros deberán garantizar la incorporación de un tiempo diario de lectura, no inferior a treinta minutos, a lo largo de todos los cursos de la etapa.</li> <li>• Las programaciones didácticas de todas las áreas incluirán actividades en las que el alumnado deberá leer, escribir y expresarse de forma oral. Además, sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora y la expresión oral y escrita, se trabajarán en todas las áreas.</li> </ul>
	<b>ACUERDO 23/1/2007</b> (Plan de Lectura y de Bibliotecas Escolares)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las bibliotecas escolares son recursos imprescindibles para la formación del alumnado y espacios privilegiados para el acercamiento a la lectura.</li> <li>• Entre las líneas de actuación, destaca el apoyo a la lectura y a las bibliotecas escolares, así como el desarrollo de proyectos lectores.</li> </ul>
	<b>ORDEN 10/8/2007</b> (Desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las programaciones didácticas de todas las áreas incluirán actividades para leer, escribir y expresarse de forma oral.</li> <li>• El currículo propio de Andalucía incluye aspectos relacionados al área de Lengua castellana y literatura.</li> <li>• En la Educación Primaria, la adquisición de competencias comunicativas, comprensión y expresión, debe entenderse como motor de la formación personal, de la adquisición de conocimientos, de la autonomía personal y para el desarrollo integral de la persona.</li> </ul>

<sup>260</sup> En el artículo 6 de este Decreto, se definen las competencias básicas de la Educación Primaria como el conjunto de destrezas, conocimientos y actitudes adecuados al contexto que todo el alumnado que cursa esta etapa educativa debe alcanzar para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa y la integración social.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corresponde a las áreas de Lengua castellana y literatura y de Lengua extranjera, de manera particular, pero no única, el desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir. Dicho objetivo ha de conseguirse a través de un enfoque funcional, un acercamiento al mundo de la literatura infantil y juvenil y un uso reflexivo de las lenguas.</li> </ul>
	<b>DECRETO 328/2010</b> (Aprobación del Reglamento de las escuelas de Infantil y colegios de Educación Primaria)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las familias podrán suscribir con el centro docente un compromiso educativo para procurar un adecuado seguimiento del proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, por ejemplo compromisos lectores que favorezcan la adquisición del hábito lector del alumnado.</li> </ul>
	<b>INSTRUCCIONES 30/6/2011</b> (Tratamiento de la lectura, curso 11-12)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La lectura constituye una actividad clave por ser uno de los principales instrumentos de aprendizaje y al servicio de las necesidades e intereses del lector. De ahí que se potencie el tratamiento de la lectura desde el segundo ciclo de educación infantil hasta educación secundaria, fomentando el hábito y el placer de la lectura y escritura.</li> <li>• Las programaciones didácticas de todas las áreas de primaria se incluirán actividades en las que el alumnado deberá leer, escribir y expresarse de forma oral. De igual manera, en las propuestas pedagógicas del segundo ciclo de infantil se contemplará una primera aproximación del alumnado a la lectura y a la escritura.</li> <li>• Los centros docentes favorecerán la constitución de comunidades lectoras en las que podrán participar el alumnado, el profesorado, las familias, los municipios y entidades y personas del entorno escolar, para lo que podrán organizarse actividades formativas y de extensión cultural, tanto en horario lectivo como en el dedicado a las actividades complementarias y extraescolares.</li> </ul>
	<b>INSTRUCCIONES 24/7/2013</b> (Tratamiento de la lectura para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La lectura constituye una actividad clave en la educación por ser uno de los principales instrumentos de aprendizaje cuyo dominio abre las puertas a nuevos conocimientos.</li> <li>• En la sociedad de la información el lector, además de comprender la lectura, tiene que saber encontrar entre la gran cantidad de información de que dispone en los distintos formatos y soportes aquella información que le interesa. El desarrollo del hábito lector comienza en las edades más tempranas, continúa a lo largo del periodo escolar y se extiende durante toda la vida. Un deficiente aprendizaje lector y una mala comprensión de lo leído abocan a los alumnos y a las alumnas al fracaso escolar y personal.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La finalidad es la de contribuir a establecer las condiciones para que el alumnado pueda alcanzar un desarrollo adecuado a su edad de la competencia en comunicación lingüística, así como fomentar el hábito y el placer de la lectura y la escritura. Sus objetivos son: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Desarrollar en el alumnado las competencias, habilidades y estrategias que les permitan convertirse en lectores capaces de comprender, interpretar y manejar textos en formatos y soportes diversos.</li> <li>b) Mejorar el desarrollo de las prácticas de lectura y potenciar la mejora de la competencia lectora desde todas las áreas, materias y, en su caso, ámbitos del currículo, teniendo en cuenta las especificidades de cada una de ellas.</li> <li>c) Contribuir a la sistematización y coherencia de las prácticas profesionales que, en relación con la lectura y la escritura.</li> <li>d) Favorecer que el desarrollo de la competencia lectora se convierta en elemento prioritario y asunto colectivo de los centros docentes, del profesorado, del alumnado, de las familias y de la comunidad.</li> </ul> </li> </ul>
	<b>ORDEN 12/12/2012</b> (Currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es necesario resaltar que esta área puede funcionar como estímulo y desarrollo de proyectos de mejora, mediante actividades como exposiciones, escenificaciones, publicaciones, etc., que pudieran ser compartidas por toda la comunidad educativa.</li> </ul>

Tabla 13: Concreción de normativa educativa sobre lectura y escritura  
(Tabla de elaboración propia)

Analizando los cambios de gobierno que se han producido en el período temporal que abarca nuestro estudio, podemos advertir que independientemente del tinte político del partido que ostenta el poder se busca una orientación unidireccional del tratamiento de la enseñanza de la lectoescritura adaptándose a la tendencia pedagógica que impere en la sociedad. Según Valle y Manso<sup>261</sup>, en los análisis normativos a raíz de cambios políticos “es común encontrar conclusiones que inciden en la idea de que el diseño de las decisiones tomadas no siempre va unido a una puesta en marcha efectiva de dichas políticas”<sup>262</sup>.

Así vemos que mientras en la década de los setenta y principios de los ochenta se priman los aspectos cuantitativos, como leer un mínimo de 60 palabras por minuto con expresión adecuada, por su parte avanzada la década de los noventa se opta por primar los aspectos cualitativos. Un ejemplo de este énfasis cualitativo lo encontramos en el Decreto 105/1992 al pretender una educación común que favorezca la adquisición de los elementos básicos culturales y los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura y a la escritura.

Para valorar el aprendizaje lectoescritor que se desprende de las normativas en cuestión, es necesario definir previamente, como propone Molina<sup>263</sup>, qué es y en qué consiste saber leer y escribir, “refiriéndose principalmente a los aspectos notacionales (identificación y escritura) de los textos y su descifrado, que permiten una posterior comprensión y elaboración, y llega hasta la concepción de lenguaje escrito”<sup>264</sup>. No obstante, independiente del modelo pedagógico que adopte la ley educativa, hay que considerar la maduración necesaria para el aprendizaje de la lectoescritura.

<sup>261</sup> Valle, J. y Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 12-33, p. 14.

<sup>262</sup> Esta distancia entre la teoría política y la práctica ciudadana es lo que tradicionalmente ha justificado el análisis de cambios políticos conforme a un modelo top-down –o de reformas políticas– o a un modelo bottom-up –concepto que hace referencia a innovaciones educativa.

<sup>263</sup> Molina, S. (1991). *Psico-pedagogía de la lectura*. Madrid: CEPE.

<sup>264</sup> Carmena, G., Sánchez, B., Brioso, M. J., Cuesta, J. C., García, I., Sánchez, A. M. et ál., *op. cit.*, p. 13.

Una de las novedades significativas de la LOGSE, que se ve reforzada en la LOCE, sería la importancia concedida a la educación infantil para el desarrollo del discente, por lo que se establece un currículo propio para esta etapa educativa, que teniendo entidad propia “deja de estar mediatizada por circunstancias externas, como la de servir para guardar niños o para preparar el acceso a etapas superiores”<sup>265</sup>. Así, en la LOGSE y en la LOCE se le presta una relevante atención, no tanto a su ordenación como estructura, sino al currículo entendiéndolo de acuerdo al artículo 4.1 de la LOGSE y 8 de la LOCE, como “el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente”<sup>266</sup>. En esta misma línea, César Coll establece que el currículum puede definirse como “el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen responsabilidad directa de su ejecución”<sup>267</sup>.

Otra cuestión destacable que se desprende de este análisis normativo, es señalar cómo el aspecto lingüístico aparece a partir de tener algunas comunidades competencia en materia educativa, como es el caso de Andalucía en su Decreto 230/2007, en el que prevalece el carácter instrumental de la lengua o en la Orden del 10 de octubre de 2007, en la que dentro del currículo correspondiente a la educación primaria se incluyen aspectos propios de su lengua y literatura.

Cada nueva ley orgánica que se promulga, seis en el espacio temporal que abarca nuestro trabajo además de la concreción normativa del caso de Andalucía, conlleva una serie de Reales Decretos, Decretos, Órdenes e Instrucciones que organizan y estructuran su desarrollo, con la intención de hacer explícitas las intenciones educativas, así como establecer una guía pedagógica proponiendo un plan de acción que pueden verse en la tabla 13.

---

<sup>265</sup> González, C., *op. cit.*, p. 68.

<sup>266</sup> Ídem.

Esta concepción curricular incluye las diversas posibilidades de aprendizaje que la escuela puede ofrecer, referidas a los contenidos tanto conceptuales, procedimentales o actitudinales.

<sup>267</sup> Coll, C. (1991). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós, p. 7.



Desde mi punto de vista y en base al análisis que pudiera hacer de la mencionada tabla, es necesario que se tomen medidas oportunas para desarrollar un buen desarrollo del proceso lectoescritor, ya que no se tiene que asociar únicamente al ámbito lingüístico, sino que se convierte en una herramienta instrumental para cualquier área de conocimiento. No se trata tanto de contar, desde una óptica más cuantitativa, el número de palabras que el alumnado lee por minuto como se establecía en el Real Decreto 69/1981, sino que sirva, desde un perfil más cualitativo, para comprender las particularidades lingüísticas y apreciar sus elementos distintivos, como se marcaba una década después en el Decreto 105/1992.

Ese énfasis cualitativo sería un referente en los comienzos del siglo XXI, cuando se establecen las condiciones educativas de calidad, en el Real Decreto 829/2003, centrándose en el esfuerzo y la importancia de una preparación inicial acorde a las necesidades, tomando como prioridad la enseñanza individualizada y personalizada en aras de una educación integral.

Este mismo aspecto se contemplaría, a mi modo de ver de manera relevante, en el Real Decreto 1190/2012 cuando se le atribuye el componente competencial lingüístico al uso de la lengua como conocimiento, siendo la lectura y la escritura una actividad clave en la educación por ser uno de los principales instrumentos de aprendizaje cuyo dominio abre las puertas a nuevos conocimientos, como establecen las Instrucciones de 24/7/2013. Refrendando esta postura, se consolidarían algunos de los planes y programas que desde la Junta de Andalucía se establecerían en diversos niveles (P1, P2 y P3), como especificaremos en el apartado segundo de este capítulo y complementado en el Anexo 1, concretamente con las Instrucciones sobre Programas Educativos y reconocimiento profesional del profesorado coordinador y participante en los mismos<sup>268</sup>, y específicamente, en el Proyecto Lingüístico de Centro.

<sup>268</sup> INSTRUCCIONES de 30 de junio de 2014 de la Secretaría General de Educación sobre programas educativos y reconocimiento profesional del profesorado responsable de la coordinación de programas educativos en centros docentes públicos, así como del profesorado participante en los mismos (Consejería de Educación. Junta de Andalucía).

Los programas educativos son procesos pedagógicos que concretan el proyecto educativo de cada centro, cuyos objetivos y contenidos permiten desarrollar los elementos curriculares implicando al claustro a través del trabajo colaborativo. Para ello, se le ofrece al profesorado estrategias, herramientas y recursos que potencien el trabajo competencial del alumnado.

En tal sentido, estas normativas ofrecen, a su vez, un nuevo enfoque educativo que pretende responder de forma más adecuada a los retos propios de la sociedad a la que se dirigen, aunque como establecen Valle y Manso, “muchos aspectos para la reflexión que en pocas ocasiones se han visto reflejados en discusiones educativas, académicas o políticas”<sup>269</sup>, que suponen nuevas conceptualizaciones e implicaciones en el aprendizaje del alumnado.

En lo que respecta a la introducción de las competencias básicas en el currículo, a pesar que la Unión Europea ya había emitido informes reflexivos sobre la situación educativa y en concreto sobre la adquisición de las competencias en general, y de las competencias clave en particular, no sería hasta la promulgación de la LOE cuando se incorpora “oficialmente” en España porque

“enmarcar este nuevo enfoque en la sociedad actual y en el planteamiento del aprendizaje permanente será la primera de las tareas [...]. Esto facilita una comprensión más profunda del enfoque de aprendizaje por competencias, de su importancia y su pertinencia y, sobre todo, ayuda a superar la idea generalizada en el ámbito educativo de que este planteamiento no introduce grandes novedades respecto a lo ya existente. Por otra parte, también parece necesario evitar caer en un idealismo pedagógico: existen riesgos y retos derivados de esta nueva propuesta educativa que se deben abordar. [...] El aprendizaje basado en competencias y las propias competencias clave son conceptos y cambios políticos profundos que corren el riesgo de ser considerados para gran parte de la comunidad educativa –si no ha ocurrido ya– como meros términos técnicos que no suponen más que un cambio terminológico impuesto por el capricho político de los que toman decisiones, más cercanos a los despachos académicos o políticos que a la realidad de los centros y las aulas”<sup>270</sup>.

---

<sup>269</sup> Valle, J. y Manso, J., *op. cit.*, p. 12.

<sup>270</sup> *Íbidem*, pp. 12-14.

Los autores defienden la necesidad de no perder más oportunidades para adecuar de forma real el sistema educativo español al aprendizaje por competencias y, en especial, a la adquisición de las competencias clave.

## 2.2.- TRATAMIENTO CURRICULAR DE LA LECTOESCRITURA

Desde que en 1838 se declaró que era obligatorio que los niños fueran a la escuela, en el contenido curricular del sistema educativo la lecto-escritura ha tenido un papel fundamental. De ahí que enseñar a leer constituya uno de los pilares prioritarios del currículum tanto para los niveles iniciales, como su profundización en los avanzados, representando de esta manera una de las principales preocupaciones de los profesionales de la educación en el pasado con el uso de las cartillas como base, y en el presente con planteamientos más modernos que envuelven al educando en el propósito de asimilar el concepto de lectura y escritura, para desarrollarlas como medio de comunicación.

Con frecuencia utilizamos términos relacionados con la adquisición del lenguaje para referirnos al lenguaje oral, y aspectos de proceso de enseñanza y aprendizaje cuando nos referimos al lenguaje escrito. Este hecho está relacionado con una impregnación del contexto social en el caso de la competencia lingüística.

“Aprender a leer no es un fenómeno genérico e independiente del sistema de escritura propio de cada cultura; las diferencias entre los sistemas logosilábico, silábico y alfabético son tan evidentes e importantes que nos atrevemos a afirmar que leer en cada sistema implica procesos singulares y, por tanto, ayudas pedagógicas diferentes. [...] Debíamos contemplar la lectura como un asunto sociocultural y no sólo individual, como un proceso cultural más que como una mera técnica. Además, los niños aprenden a leer dentro de un contexto global que es el aula, lo que sin duda implica que la lectura debe contemplarse como un fenómeno integrado en ese espacio educativo; por tanto, las actividades propias de la lectura, por muy particular que sea el hecho de aprender a leer, deben contextualizarse en los currículos y prácticas generales”<sup>271</sup>.

Una cuestión que se ha venido planteando tradicionalmente en este sentido, tanto en el ámbito escolar como familiar es cuándo se debe enseñar a leer a los niños. “De hecho, incluso las administraciones educativas toman cartas en el asunto, dando normas sobre ello y señalando edades y cursos en los que se iniciará y llevará a cabo este aprendizaje”<sup>272</sup>. En reiteradas ocasiones la Administración juega un papel en la política educativa que no siempre repercute positivamente, al restringirle al profesorado su toma de decisiones.

<sup>271</sup> Clemente, M. y Domínguez, A.B. (1999). *op. cit.*, pp.13-14.

<sup>272</sup> Clemente, M. (2001). *op. cit.* p. 25.

Coincidiendo con Clemente Linuesa<sup>273</sup> no siempre prescripción debiera ser sinónimo de intromisión para decidir cuándo debe producirse un determinado aprendizaje, en este caso el de la lectoescritura, “que dada su indudable importancia suele fijarse el primer año de la enseñanza obligatoria”<sup>274</sup>. Por otra parte Tiana<sup>275</sup> establece que

“también podemos encontrarnos con colectivos que defienden que es un planteamiento teórico nuevo y que puede suponer mejoras, pero que estas no llegarán hasta que no se cumplan algunos requisitos previos. [...] Se defiende la idea de que no es posible poner en marcha una iniciativa si esta se reduce a la regulación oficial (la cual, en algunos casos, adolece de ciertas lagunas conceptuales y metodológicas), si en ella no se incluye un plan de desarrollo práctico que atienda a los elementos esenciales y a los tiempos necesarios para su adecuado funcionamiento y si no se cuenta con un seguimiento de su implantación y desarrollo para evaluarla y proponer cambios para su mejora.”<sup>276</sup>

Una vez que se afianza este proceso de adquisición lectoescritora<sup>277</sup> mediante ejercicios con distintos matices de repetición o usando elementos del entorno según sea el modelo elegido para tal fin, y que desarrollaremos en el capítulo siguiente con más profundidad, además de tener en cuenta la madurez del alumnado, se deben valorar los progresos que se alcanzan, de ahí que en la última década hayan surgido pruebas de evaluación, tanto a nivel nacional como internacional para este fin.

---

<sup>273</sup> Clemente, M. (2001). *op. cit.* p. 26.

<sup>274</sup> *Ibidem*, p. 27.

<sup>275</sup> Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón*, vol. 1, nº 63, 63-75.

<sup>276</sup> Valle, J. y Manso, J., *op. cit.*, p. 15.

<sup>277</sup> Clemente, M. (2001). *op. cit.* p. 30.

Clemente Linuesa establece que “la línea perceptivista cifra la preparación para la lectura en ciertos elementos que hacen hincapié en cuestiones periféricas y perceptivas y no en argumentos relacionados con el lenguaje y su metacognición. [...] Según esta corriente, en la etapa preescolar la preparación para la lectura y la escritura se centraban en realizar tareas y tareas de esta naturaleza, ejercicios tanto gráficos como psicomotrices que otorgaran al niño la deseada madurez, para que llegados los seis años, ya en la escuela obligatoria en el primer ciclo de las entonces EGB, el principiante se encontrara maduro para aprender a leer y escribir”.

En consonancia con la consecución de las competencias básicas y de acuerdo con la “definición y selección de competencias clave” adoptada por OCDE en el proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo)<sup>278</sup>, se establece la función del contexto del aprendizaje a lo largo de la vida. Es decir, lo que se pretende es valorar hasta qué punto el alumnado es capaz de usar los conocimientos y destrezas que ha aprendido y practicado en la escuela cuando se ve ante situaciones en los que esos conocimientos pueden resultar relevantes.

Con respecto a los planes de estudio de educación obligatoria, el informe Eurydice<sup>279</sup> mostró un gran interés por las competencias consideradas vitales para una participación exitosa en la sociedad. Éstas se relacionaban tanto con una mejor organización del propio aprendizaje como con las relaciones sociales e interpersonales y de la comunicación, que reflejan el cambio general de un enfoque en la enseñanza hacia un enfoque en el aprendizaje.

Podemos definir las competencias básicas como el conjunto de habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales que pueden y deben ser alcanzadas a lo largo de la educación obligatoria del alumnado y que garantizan el desenvolvimiento personal y social, así como la adecuación a las necesidades del contexto vital y el ejercicio efectivo de los derechos y deberes ciudadanos. En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, y de acuerdo con las consideraciones que se acaban de exponer, se han identificado ocho competencias básicas:

- 1) Competencia en comunicación lingüística.
- 2) Competencia matemática.
- 3) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- 4) Tratamiento de la información y competencia digital.
- 5) Competencia social y ciudadana.
- 6) Competencia cultural y artística.
- 7) Competencia para aprender a aprender.
- 8) Autonomía e iniciativa personal.

<sup>278</sup> La Definición y Selección de Competencias de la OCDE: Proyecto de Bases Teóricas y Conceptuales (DeSeCo) e iniciativa acerca del aprendizaje a lo largo de la vida.

<sup>279</sup> Eurydice (2002). *Key Competencies: a developing concept in general compulsory education. Survey 5*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.

Se considera que las competencias han sido adquiridas en un nivel aceptable cuando los alumnos están en condiciones de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, de aplicar lo que aprenden en la escuela y fuera de ella, de evaluar sus opciones y tomar decisiones. Así, cuando se habla de competencia frente a competencia básica o clave, nos estamos refiriendo a destrezas básicas relacionadas con la alfabetización vinculada a habilidades prácticas para desenvolverse en un contexto real. Por lo tanto, entendemos que el término “competencia” vincula destrezas, con conocimientos, aptitudes y actitudes, e incluye además, la disposición para aprender a aprender, tanto para llevar a cabo una tarea en concreto, como otra general. Por ese motivo, deben ser flexibles, genéricas y transferibles para proveer al individuo con una combinación de destrezas, conocimientos y actitudes que sean apropiadas a determinadas situaciones. Son clave para:

- a) Realización y desarrollo personal a lo largo de la vida.
- b) Inclusión y una ciudadanía activa.
- c) Aptitud para el empleo.

Para ello, las estrategias curriculares que se han venido utilizando en los diferentes planes de estudio revisados en el apartado anterior en las diferentes asignaturas, establecen pautas para contribuir a la formación integral, por lo que dichas estrategias atraviesan el curriculum en lo horizontal y en lo vertical. Esto implica que el docente no debe forzar su aparición, sino que debe analizar acorde con su objetivo y contenido en qué momento se le puede dar tratamiento.

En función de su propia autonomía y en coherencia con su Proyecto Educativo, cada centro educativo decidirá el diseño de las programaciones didácticas que mejor se ajuste a sus intenciones educativas en el marco de su propuesta pedagógica. En este sentido, desde la educación infantil o preescolar (según el tiempo histórico al que hagamos referencia) se inicia el desarrollo de la competencia lingüística, favoreciendo el uso del lenguaje oral como instrumento de comunicación, de representación, interpretación y comprensión de la realidad y de la vida cotidiana favorece su adquisición.

Cuando entra en vigor la LGE en la década de los setenta, se produce un significativo cambio en los aspectos curriculares ya que no sólo se incide en la importancia de las materias instrumentales, sino que se incorporan nuevas áreas a la educación primaria, pretendiendo cambiar el enfoque tradicional hasta entonces aplicado. De esta manera se favorecen los

principios de interdisciplinariedad y globalización, inusuales hasta ese momento. Con la LOGSE no se producen cambios profundos en cuanto a las materias del nivel mencionado, salvo que se introduce el idioma extranjero a partir del segundo ciclo y se ratificaba la lengua propia de la Comunidad Autónoma, que ya había sido incluida con anterioridad.

Desde entonces el tratamiento curricular que se ha venido desarrollando para que el alumnado adquiriera la competencia en comunicación escrita permite que el discente progresivamente:

- Exprese ideas, pensamientos, vivencias o experiencias, tanto de forma oral como escrita, con un vocabulario adaptado a su edad y nivel de maduración.
- Escuche, hable, dialogue o converse, participando en situaciones de intercambio lingüístico, hasta llegar a leer y escribir palabras y frases significativas relativas a su entorno y vivencias.

Desde esta perspectiva se establecen criterios generales para el desarrollo de la lectura y la escritura en las diversas áreas, materias o ámbitos del currículo, trabajando en la iniciación de la lectoescritura de manera individualizada, hasta llegar a las estrategias colectivas que se fijen como líneas metodológicas ya en primaria. Así, al alumnado de infantil que ya está leyendo o se ha iniciado en ella, se le trabajan los aspectos propios del ciclo, potenciándole la lecto-escritura en algún momento del día con el tipo de método utilizado en primaria.

Podemos decir que en esa evolución de contenidos y del tratamiento curricular de la lectura se produce una revaloración de los contenidos del aprendizaje, redimensionando la importancia del saber y de las técnicas que se aplican en pro de su logro. No obstante, el hincapié ejercido sobre el desarrollo de las habilidades comunicativas basándose en el modelo lingüístico se centra en parte, por la conciencia política y social

“sobre la identidad colectiva regional y el valor de la modalidad lingüística. [...] Es tarea de la escuela subsanar estas deficiencias, que en ningún caso han de confundirse con las peculiaridades propias del habla de una determinada comunidad lingüística. [...] Pero la realidad es que los distintos medios familiares y sociales repercuten de manera diferente en la educación lingüística de cada niño y, cuando estas influencias son deficientes o escasas, las repercusiones son negativas”<sup>280</sup>.

<sup>280</sup> González, C., *op. cit.*, pp. 114-118.



### **2.2.1.- La lectura y la escritura en el currículo**

Las habilidades de lecto-escritura son a la vez un objetivo y un instrumento de aprendizaje que condicionan desde su transversalidad a todas las áreas del currículum escolar. De ahí que se necesite un marco legislativo, como el que hemos establecido con anterioridad, que proporcione la argumentación de los objetivos que se establecen y se puedan vincular al uso de las bibliotecas escolares, como veremos más adelante.

Enseñar a leer y escribir supone mucho más que enseñar una mecánica de adquisición, supone dominar las destrezas de la lengua: comprensión y expresión oral, o lo que es lo mismo, lectura y escritura. Por esta razón, debe establecerse una política de planificación y secuenciación de las mismas.

Es esencial que se establezca un tiempo para ellas pero no limitarlo a “la hora de la lectura”. Se tiene que planificar de forma equilibrada e integrada, para que los diversos propósitos de la lectura puedan ser tenidos en cuenta a la hora de trabajar en el aula y, de esta manera, desarrollar estrategias que facilitarán al alumnado su consecución. Son estrategias que pretenden contribuir a establecer las condiciones para que el alumnado pueda alcanzar un desarrollo adecuado a su edad de la competencia en comunicación lingüística<sup>281</sup>.

Como establecen Tolchinsky y Simó,

“mucho antes de que comience la enseñanza formal de la lectura y la escritura, los niños que crecen en comunidades alfabetizadas desarrollan sus teorías acerca de la escritura, [...] y se muestran interesados en participar en actividades de lectura y escritura. [...] No es fácil, sin embargo, percibir la diferencia entre esta propuesta: trabajar la lengua escrita como instrumento y objeto de conocimiento en el contexto escolar y lo que se concibe tradicionalmente como enseñar a leer”<sup>282</sup>.

---

El hecho de plantearse un modelo lingüístico para situaciones formalizadas de comunicación revela, como indica Cristóbal González Álvarez “por un lado, una multiplicidad de opciones, y por otro lado, la necesidad de disponer de una referencia que nos sirva de lengua ejemplar”.

La enseñanza de la comunicación tanto oral como escrita debe ser sistemática y organizada, considerando el uso de las habilidades comunicativas y sus reglas en las diversas situaciones que se pueden plantear, incluyendo no solo los aspectos lingüístico, sino también los no lingüísticos. Pero lo cierto es

<sup>281</sup> De todos es conocido que dicho desarrollo pretende fomentar el hábito y el placer de la lectura y la escritura, en la medida que se constituye como punto de encuentro de lectores y de intercambio de experiencias, así como de recursos para todos los miembros de la comunidad educativa.

<sup>282</sup> Tolchinsky, L. y Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: Editorial Horsori, p.77. Cuando el objetivo es claro y compartido hay múltiples maneras de encarar el trabajo en lengua escrita desde la educación infantil, ya que multitud de las rutinas cotidianas necesitan de la lectura y la escritura.

Independientemente de la forma de trabajar que elija el docente en relación a la lectura y la escritura, se debe contar con una planificación anual en la que aparezcan los temas sobre los que gira todo el proceso. Es necesario planificar para dar coherencia al trabajo, en la medida que la continuidad y preparación de actividades posibilita la anticipación y potencia la autonomía.

Haciendo el recorrido por el currículo, vemos cómo se ha ido incidiendo en la lectura y en la escritura desde la propia normativa, poniéndose en marcha diversas iniciativas desde los centros educativos en relación al fomento de la lectura y la biblioteca escolar e incorporándose este ámbito temático en los proyectos de mejora e innovación educativa, desde las actividades desarrolladas en el marco del Plan de Apertura de Centro.

Con la LGE se ponían las miras en concebir los fines educativos de la educación de manera diferente a como se habían consolidado hasta el momento, teniendo como referente la Ley Moyano. Las reformas que se irían sucediendo particularmente en los últimos treinta años han favorecido incluir estrategias que satisfagan en medida creciente la demanda social de educación y hacer frente a nuevas exigencias de la sociedad española. Siguiendo esta dinámica, con el Decreto 105/1992<sup>283</sup> se pretendía que el alumnado comprendiese y fuera capaz de expresar mensajes orales y escritos en castellano atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación y a las peculiaridades del habla andaluza.

Afianzando esta postura se diseñarían, para los años comprendidos entre el 1998 y 2000, encuentros organizados por el Centro Andaluz de las Letras, la Consejería de Educación, en el marco del Pacto Andaluz por el Libro, hasta que se puso en marcha el Plan Andaluz de Fomento de la Lectura para el período 2002-2004, en colaboración con la Consejería de Cultura. Desde esta perspectiva, este plan de fomento de la lectura supuso una magnífica oportunidad para impulsar el desarrollo de las bibliotecas escolares como recurso con capacidad para articular proyectos globales de centro.

---

<sup>283</sup> DECRETO 105/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la educación primaria (BOJA nº 56, de 20 de junio de 1992).

Esta postura se ha afianzado a partir de la LOE<sup>284</sup> en cuyo artículo 113, se establece que se fomentará la lectura a través de las bibliotecas escolares. Así mismo, en el apartado g) del artículo 5 de la LEA<sup>285</sup> se explicita que es necesario “incorporar las nuevas competencias y saberes necesarios para desenvolverse en la sociedad, con especial atención a la comunicación lingüística y al uso de las tecnologías de la información y la comunicación”.

De acuerdo con el artículo 38 de la LEA, se dispone que el sistema educativo andaluz tiene como prioridad establecer las condiciones que permitan al alumnado alcanzar las competencias básicas establecidas en la enseñanza obligatoria, entre las que se recoge la comunicación lingüística, referida a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita.

La normativa vigente hasta el momento, comenzando por las leyes educativas analizadas (LOE y LEA) y acabando por las órdenes que desarrollan sus respectivos currículos, hacen expresa la necesidad de regular la mejora de la competencia comunicativa de nuestros centros escolares, incidiendo en las programaciones didácticas como medio para fomentar actividades en que el discente tenga que leer, escribir y expresarse oralmente, entrelazando así la comprensión escrita mediante la lectura con las otras tres, como son la expresión y comprensión oral y expresión escrita.

Por su parte, en la Orden 10/8/2007 sobre el Currículo de Primaria en Andalucía<sup>286</sup> se proponen para las materias de Lengua Castellana y Literatura, cuatro habilidades lingüísticas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir. A través de las mismas se pretende mostrar perspectivas educativas y sugerir posibilidades de trabajo que se consideran relevantes desde nuestra Comunidad Autónoma, complementando así la propuesta de contenidos mínimos recogidos en el Real Decreto 1513/2006<sup>287</sup>, cuyos núcleos de destrezas básicas a los que se hace referencia, son:

---

<sup>284</sup> LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, nº 106, de 4 de mayo de 2006).

<sup>285</sup> LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (BOJA, nº 252, de 26 de diciembre de 2007).

<sup>286</sup> ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía (BOJA nº 171, de 30 de agosto 2007), p. 15.

<sup>287</sup> REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (BOE, nº 293, de 8 de diciembre 2006).

1. ¿Qué y cómo escuchar?
2. ¿Qué y cómo hablar?
3. ¿Qué y cómo leer?
4. ¿Qué y cómo escribir?

Dentro de estos núcleos, los que nos interesan son el de leer<sup>288</sup> y escribir, incidiendo en su relevancia y en el sentido educativo, ya que la lectura como proceso de interacción entre lector y texto, ya sea en la lengua materna o en una lengua extranjera, siempre implica la actuación de un lector activo que lee con alguna intención. Este planteamiento llevado al inicio y desarrollo del aprendizaje lector, requiere impregnar de un continuo enfoque funcional cualquier lectura.

Leer debe suponer que se disfrute de ideas, historias, experiencias transmitidas desde contextos diversos en el espacio y el tiempo, ofreciéndose en diversos formatos tanto en papel como digital, y desde la variedad de relaciones personales, ya sea lectura individual o compartida. Otra opción que se contempla es conocer la existencia de otros lenguajes como el Braille o la lengua de signos, así como otras lenguas (curriculares o las propias de la inmigración, que son las que utilizan los nuevos compañeros y compañeras con los que se convive en la escuela). Además de estos aspectos, leer debe ser comprender diversos tipos de textos, según su finalidad, intención (implícita o explícita) y modo de producción (personal, oficial, periodístico, político, religioso, virtual). Por estos motivos, leer en la escuela es un medio privilegiado para descubrir lo desconocido, empezar a dominarlo y desarrollarlo.

El discente debe vivir la lectura como una experiencia placentera y valorarla como instrumento de información, de enriquecimiento léxico, de referentes culturales, de transmisión de valores y de estructuras de la lengua. De ahí que todos los textos que se seleccionen deban tener una función práctica y vinculada con la realidad más cercana de los niños y niñas, que en nuestro caso es la andaluza.

<sup>288</sup> Entre los contenidos y problemáticas relevantes que establece la normativa, concretamente especificada en la Orden de 10 de agosto de 2007, se plantea la lectura como un proceso de captación y comprensión del mundo que requiere la colaboración de la familia con la escuela y que precisa destrezas progresivas sobre el procesamiento de lenguajes verbales y no verbales. Leer debe ser conocer producciones propias y ajenas, modelos de interés comunicativos de todos los ámbitos y, en especial, de Andalucía.

En cuanto a la escritura<sup>289</sup> es la última de las destrezas en ser aplicada en el proceso de aprendizaje y es, a su vez, la que con menor frecuencia se pone en práctica en el uso natural del lenguaje, aunque admita un tratamiento simultáneo en relación con las otras destrezas. El desarrollo de esta habilidad supone una mayor complejidad en la planificación y estructuración de los mensajes, más propiedad, precisión y corrección, así como una mayor diversificación de los contextos a lo largo de toda la etapa.

Constituyéndose la lectura como una actividad clave e instrumento de aprendizaje, se quiere potenciar el hábito y placer por ella y por la escritura, regulándose su tratamiento mediante las instrucciones que concretan a las leyes educativas. Específicamente, nos referimos a las de 30 de junio de 2011<sup>290</sup>, sobre el desarrollo de la competencia lingüística. Entre sus objetivos, destacan:

- a) Desarrollar en el alumnado competencias, habilidades y estrategias que les permitan convertirse en lectores capaces de comprender, interpretar y manejar distintos soportes.
- b) Mejorar el desarrollo del hábito lector y potenciar la mejora de la competencia lectora desde todas las áreas y ámbitos del currículo.
- c) Contribuir a la sistematización y coherencia de las prácticas profesionales que, en relación con la lectura y la escritura se desarrollan en los centros docentes, potenciando asimismo el uso de las bibliotecas escolares como centros de recursos para la enseñanza y el aprendizaje.
- d) Favorecer que el desarrollo de la competencia lectora se convierta en elemento prioritario y asunto colectivo de los centros docentes, del profesorado, de las familias y de la comunidad.

---

<sup>289</sup> Siguiendo con los aspectos relevantes de contenidos en la mencionada Orden de 10 de agosto de 2007, se debe tender a escribir para pensar y darle forma al pensamiento y prepararlo para una producción de mensajes planificados y organizados, debiendo existir una colaboración de la familia con la escuela. Escribir para comunicar de forma adecuada ideas o sentimientos con la posibilidad de que queden guardados, se revisen y se hable sobre ellos. Escribir para transmitir mensajes cercanos y prácticos. Escribir para comprender y compartir la experiencia de autores y autoras reconocidos, que forman parte de nuestro patrimonio, en especial del andaluz.

<sup>290</sup> INSTRUCCIONES de 30 de junio 2011, de la dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, sobre el tratamiento de la lectura durante el curso 2011/2012, para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de los centros educativos públicos que imparten Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria (Consejería de Educación. Junta de Andalucía).

En este sentido, el centro debe articular un tiempo reglado para la lectura, para:

1. Garantizar la incorporación de un tiempo diario de lectura de una hora, o el equivalente a una sesión horaria, en todos los curso de la etapa,
2. Favorecer en la práctica docente de todas las materias, actuaciones encaminadas a adquirir las competencias referidas a la lectura y expresión escrita y oral.
3. Desarrollar actividades que potencien la lectura comprensiva, incluyendo debates e intercambios de experiencias en torno a lo leído en itinerarios de lectura, así como la presentación oral y escrita de trabajos personales del alumnado, de diversas tipologías (periodístico, divulgativo o científico, adecuado a su edad).

Se trata por tanto de una prioridad, tanto en educación primaria como en educación secundaria, la necesidad de afianzar el desarrollo de habilidades y hábitos de lectura y escritura y de trabajo y de estudio, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal. Es decir, se trata de integrar la lectura y la escritura desde todos los ámbitos escolares a partir de las diversas áreas curriculares, tal y como se recoge en el Decreto 230<sup>291</sup>, concretamente en su artículo 9.5 donde se dispone que se trabajarán en todas las materias “sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores”. A la hora de secuenciar sus contenidos y su interacción con los distintos bloques, según Blázquez y Sebastiani<sup>292</sup> no se entiende el éxito de la educación integral sin un trabajo en equipo, por lo que planteado de manera interdisciplinar, todos los entes educativos que participan en la formación del alumnado deben remar en la misma dirección.

<sup>291</sup> DECRETO 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía (BOJA nº 156, de 8 de agosto 2007).

<sup>292</sup> Blázquez, D. y Sebastiani, E. M. (2009). *Enseñar por Competencias en Educación Física*. Barcelona: INDE.

### 2.2.1.1.- El Proyecto Lingüístico de Centro (PLC)

Como fruto de varios años de trabajo en la comunidad educativa andaluza, se han ido promoviendo iniciativas con el objetivo de facilitar a los centros la puesta en marcha de proyectos que potencien la comunicación lingüística de su alumnado. Sería a partir del 2008 cuando la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía asumiera el reto de presentar una propuesta teóricamente fundamentada en las buenas prácticas de los centros escolares, asentando así su valor práctico.

Tras este trabajo fecundo de coordinación con personas expertas durante los cursos 2009-2010 y 2010-2011, culminaría el proceso con el desarrollo del Proyecto Lingüístico de Centro, conocido como PLC, a partir del curso escolar 2013, aportándose como apoyo materiales de referencia dirigidos a aquellos centros que deseaban seguir esta metodología de trabajo. Para poder estructurar los cauces oportunos de su desarrollo, se desarrolla normativa específica a través de los programas educativos, en el que se incluye el PLC como uno de los prioritarios de nivel P1<sup>293</sup> (ver Anexo 1).

ÁMBITO	P1	P2	P3
EDUCACIÓN AMBIENTAL		Crece con tu árbol	Educaves
		Cuidemos la costa	
		kiotoeduca	J. Botánicos
		Recapacicia	
CULTURA EMPRENDEDORA		Ed. Económica y F.	
		Miniempresas Ed.	
HH. DE VIDA SALUDABLE		Creciendo en salud	
		Forma Joven amb. Ed.	
LINGÜÍSTICO		Clásicos Escolares	
		Comunicación	
		Creatividad Literaria	
		Familias Lectoras	
PROGRAMAS CULTURALES		Vivir y sentir el patr.	Aula de cine

Tabla 14. Niveles de los programas educativos  
Fuente: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

<sup>293</sup> Los programas educativos se estructuran por niveles, a efectos organizativos y de funcionamiento, según la complejidad de desarrollo, la exigencia que requieren y el tiempo de dedicación del docente participante. Teniendo en cuenta estas características, se establecen tres niveles: P1 (requiere el 50% del claustro, que deberán incluir en sus programaciones didácticas las actividades del programa), P2 (requiere el 10% del claustro, y solo se incluye en el Plan de Centro) y P3 (el claustro participa a nivel individual).



Desde entonces, en los centros andaluces se ha tratado de definir un estilo y una manera particular de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje lingüístico de manera integrada, basándose en la adquisición competencial del alumnado, sin olvidar su vinculación a otros ejes clave en nuestro sistema educativo como son la atención a la diversidad, el uso educativo de las TIC, la importancia de la biblioteca escolar o el desarrollo del castellano como lengua de instrucción.

Se trata de una propuesta formativa y de asesoramiento que permite acompañar a los centros escolares que desarrollan actuaciones relacionadas con el PLC o bien cuentan en su claustro con un número significativo de docentes que ha participado en los últimos años en acciones formativas relacionadas con los mismos. El PLC, cuyo último dossier informativo ofrecido por la Junta de Andalucía adjuntamos en el Anexo 2, es un espacio de coordinación de planes que promueven el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística (CCL): bilingüismo, biblioteca escolar, programas de lectura, enseñanza de la lengua de instrucción como segunda lengua, programas europeos, uso de las TIC, etc.

En el epígrafe 1.4 del capítulo 1, del “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación”<sup>294</sup>, conocido como MCERL, se establece que es necesario intensificar el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, favoreciendo la capacidad para comprender y expresarse. Por ello el desarrollo de dicha competencia se convierte en uno de los objetivos principales del marco estratégico para la cooperación europea en educación y formación ET2020<sup>295</sup>.

<sup>294</sup> Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC y Grupo ANAYA.

<sup>295</sup> Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación “ET 2020”. Diario Oficial de la Unión Europea nº 119, de 28 de mayo de 2009.

“Educación y Formación 2020” (ET 2020) es un nuevo marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación basado en su antecesor, el programa de trabajo “Educación y Formación 2010” (ET 2010). Este marco establece objetivos estratégicos comunes para los Estados miembros, junto con una serie de principios para lograrlos, y métodos de trabajo con áreas prioritarias para cada ciclo de trabajo periódico.

El objetivo primordial del marco es seguir apoyando el desarrollo de los sistemas de educación y formación en los Estados miembros. Estos sistemas deben proporcionar a todos los ciudadanos los medios para que exploten su potencial, y garantizar la prosperidad económica sostenible y la empleabilidad. El marco debe abarcar la totalidad de los sistemas de educación y de formación dentro de una perspectiva de aprendizaje permanente, en todos los niveles y contextos (incluidos los aprendizajes no formal e informal).

Las conclusiones establecen cuatro objetivos estratégicos para el marco:

- Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad.

Para que los centros escolares concreten el currículo, se transforman en nuevos escenarios de crecimiento y formación integral mediante estrategias metodológicas que favorezcan la reflexión sobre el propio aprendizaje. Y es en este momento, donde toma relevancia el PLC, cuando la escuela sistematiza el aprendizaje, ampliando horizontes, detectando problemas y ayudando en su corrección para que el alumnado sea capaz de leer y escribir, interactuar, hablar e interpretar textos orales y escritos con eficacia en una variedad de ámbitos, dominios y registros, en relación con diversos tipos de textos y a través de diversas lenguas. Desde esta panorámica establecida y avalada por el Consejo de Europa, el Proyecto Lingüístico de Centro tiene su justificación porque

“ante la importancia y la complejidad de la competencia en comunicación lingüística y su desarrollo es necesario responder con una actuación coordinada de todos los agentes educativos y todos los recursos a su disposición. De esta competencia depende, en buena medida, el bienestar presente y futuro de nuestro alumnado y la actuación educativa que proporcionemos debe responder con la misma medida de profesionalidad y entrega”<sup>296</sup>.

Desde esta perspectiva, se puede considerar al PLC como la concreción del Proyecto Educativo de Centro en su relación con la competencia en comunicación lingüística, respetando la diversidad del alumnado y favoreciendo la acción tutorial, por lo que este documento debe representar “el estilo de trabajo del centro en relación con la competencia en comunicación lingüística a través de unos procesos dinámicos de evaluación, formación,

- 
- Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación.
  - Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa.
  - Incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación.

Al tratar de conseguir estos objetivos, deberá seguirse una serie de principios entre los que se incluye la aplicación de la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con una perspectiva integrada del aprendizaje permanente, haciendo uso efectivo del método abierto de coordinación y desarrollando sinergias entre los distintos sectores implicados.

<sup>296</sup>Trujillo, F. (2012). *Guía para el diseño y puesta en marcha de un Proyecto Lingüístico de Centro*. Madrid: OAPEE, p. 10.

La principal responsabilidad en la elaboración y desarrollo del PLC recae, naturalmente, sobre el equipo directivo. Pero para que sea una herramienta de calidad y que su desarrollo sea exitoso, se necesita el trabajo coordinado con el Consejo Escolar, el Claustro y los Órganos de Coordinación Docente.

Así, la valoración del PLC por parte del Consejo Escolar es un factor fundamental para su asentamiento en el centro y su difusión entre las familias y el entorno; el compromiso del Claustro con un documento que entienda como propio es decisivo para una ejecución satisfactoria de las propuestas contenidas en el PLC; los Órganos de Coordinación Docente son la fuente principal de propuestas de actuación dentro del PLC.

Además, el PLC ha de tener en cuenta como eje fundamental el contexto lingüístico propio del centro y su entorno, buscando objetivos operativos, concretos y precisos.

innovación y propuestas de mejora”<sup>297</sup>. Sí, se trata de un documento primordial, pero la realidad es que no todos los centros lo asumen desde esta perspectiva y en el mismo grado, apostando por la complejidad de la competencia comunicativa centrada en la oralidad, promoviendo tareas de lectura y escritura realistas y críticas, o resituando la forma frente al significado. Como establece Miguel Calvillo<sup>298</sup>, los proyectos lingüísticos pueden surgir relacionándose especialmente con problemas de bilingüismo, no solo en España sino también en el mundo anglosajón.

“En España, la preocupación comienza por las comunidades con lenguas cooficiales con la intención de regular la convivencia de lenguas y especialmente para revalorizar la lengua autóctona y protegerla de una situación de peligro o inferioridad aunque también se extiende a zonas no bilingües como Andalucía relacionado con las variedades dialectales”<sup>299</sup>.

No obstante, para establecer el punto de partida en su elaboración, se debería contemplar la autoevaluación del alumnado así como la evaluación formativa llevada a cabo por el profesorado y con las pruebas de diagnóstico, o bien a partir de indicadores informales destinados para ello como son la observación en el aula, apreciaciones de las familias, participación en encuentros de estudiantes, etc. Pero no siempre es así, mermando la participación del claustro e incluso el interés desde el propio equipo directivo, para establecer la hoja de ruta que guíe el camino. Aquéllos que lo asumen, establecen un diseño del trabajo pautado por los objetivos a alcanzar, las actuaciones a realizar, los responsables y los recursos empleados, la temporalización del proceso y su evaluación, así como otros aspectos a contemplar cómo:

- La integración del currículo, favoreciendo las condiciones para hacer una oferta integrada de enseñanza.
- Propuesta de mejora lingüística, en relación a las fortalezas y las debilidades detectadas.

<sup>297</sup> *Ibidem*, p.11.

<sup>298</sup> Calvillo, M. (2012). *Programas de intervención en lectura: el proyecto lingüístico de centro*. Sevilla: Libro Abierto. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-libro-abierto/libro-abierto-46/-/noticia/detalle/programas-de-intervencion-en-lectura-el-proyecto-linguistico-de-centro>

<sup>299</sup> *Ídem*.

Progresivamente, el número de centros que desarrollan el PLC ha ido aumentando de manera significativa, por lo que en el 2013 se ofreció una propuesta que permitiera acompañar desde las asesorías de referencia de los Centros del Profesorado, de ahora en adelante CEP, a aquellos centros que los quería desarrollar, proporcionándoles formación y asesoramiento, aunque no siempre han sido bien recibidos los asesores de referencia por considerarlos como agentes externos al centro. Analizando la estrategia seguida, podemos decir que es buena, en el sentido que se pretende apoyar a los centros escolares en el diseño de un proyecto global de actuación en relación con la educación lingüística de su alumnado, priorizando como objetivo fundamental favorecer a través del PLC el desarrollo comunicativo lingüístico, pero hoy en día los centros que se suscriben al programa siguen sin tener claramente establecido este objetivo, porque no hay dos centros iguales sino que debería surgir según sus necesidades, su historial y su ritmo particular. No obstante, los cuatro ámbitos posibles de actuación sobre los que gira el PLC son los siguientes:

- Actuaciones de integración de lenguas y contenidos.
- Actuaciones relativas a la integración curricular de las lenguas entre sí.
- Actuaciones relacionadas con la atención a la diversidad.
- Actuaciones promovidas en respuesta a los resultados de las pruebas iniciales de diagnóstico.

Es difícil promover un PLC que actúe de manera multidimensional, yendo desde las líneas estratégicas hasta las actuaciones del aula, para favorecer la comprensión y expresión oral y escrita en los aprendizajes de los aspectos formales. No obstante, convencidos del beneficio que puede suponer, en el curso 2013 habían suscrito un PLC en Andalucía veintinueve centros de infantil y primaria, treinta y cinco institutos de secundaria y dos colegios concertados, centros que en el siguiente curso académico pasaron a la segunda fase<sup>300</sup> del programa, mientras que ciento treinta y cinco centros nuevos se sumaron al proceso iniciando la primera fase formativa<sup>301</sup>. A continuación mostramos desglosadas las dos fases del programa, así como las tareas que conlleva la formación de la primera de ellas.

---

<sup>300</sup> Las fases del programa se dividen en dos: la primera tiene por objeto recibir formación necesaria que varía según el bagaje de cada centro para plantear un proyecto “prototipado”, mientras que en la segunda se lleva a cabo la implementación del proyecto y su evaluación.

<sup>301</sup> Los contenidos formativos de la primera fase son los siguientes:

Año Cero		Año Uno	
Autodiagnóstico y análisis realidad sociolingüística del centro	Diseño de la propuesta formativa	Establecimiento de metas de aprendizaje y evidencias de evaluación	Diseño de la propuesta formativa
Análisis del historial de actuaciones		Creación hoja de ruta PLC y definición de hitos	
Formación on-line y jornadas seguimiento	Revisión posibles líneas actuación PLC	Puesta en práctica de la propuesta formativa	Puesta en práctica del PLC
	Prototipado del PLC		
Negociación con el centro y aprobación		Evaluación actuaciones y resultados aprendizaje	
Evaluación del Año Cero		Evaluación del PLC y Programa	

Tabla 15. Fases del PLC

Fuente: Trujillo, F. (2014). *El Proyecto Lingüístico de Centro en Andalucía*. Jornada Inicial PLC, Los Barrios, 07-Noviembre

Proyecto Lingüístico de Centro		
Bloque	Actividad	Tipo
B. I	Tarea 1.1. “Histórico actuaciones centro y líneas generales trabajo”	Obligatoria
	Tarea 1.2. “Primer prototipo”	Optativa
B. II	Tarea 2.1. “Docencia lengua castellana: actitudes y estrategias de enseñanza”	Obligatoria
	Tarea 2.2. “Segundo prototipo”	Opcional
B. III	Tarea 3.1. “El mapa de géneros de tu centro”	Obligatoria
	Tarea 3.2. “Tercer prototipo”	Opcional
B. IV	Tarea 4.1. “Tipología de actuaciones”	Obligatoria
	Tarea 4.2. “Cuarto prototipo”	Opcional
B. V	Tarea 5.1. “Actuaciones TIC en el centro”	Obligatoria
	Tarea 5.2. “Quinto prototipo”	Opcional
B. VI	Tarea 6.1. “La secuencia de trabajo”	Opcional
	Tarea 6.2. “Sexto prototipo”	Obligatoria

Tabla 16. Tareas del Año Cero del PLC

Fuente: Trujillo, F. (2014), *op. cit.*

- **Primeros pasos en el PLC:** ¿Qué es un PLC? Análisis del contexto. Líneas generales de trabajo. La evaluación para la mejora. PLC, Proyecto Educativo y desarrollo profesional: claves para el diseño, el desarrollo y la gestión del PLC.
- **PLC y aprendizaje de la lengua castellana:** Estrategias para la mejora de la competencia en comunicación lingüística. El PLC y el Plan de Lectura y Biblioteca.
- **PLC y plurilingüismo:** Currículo Integrado de las Lenguas (CIL), Aprendizaje Integrado de Contenidos y lenguas (AICLE) y Programas Educativos Europeos.
- **PLC y atención a la diversidad:** Medidas genéricas y medidas específicas para la mejora de la competencia en comunicación lingüística desde un enfoque inclusivo.
- **PLC y uso educativo de las TIC:** El diseño de artefactos digitales para la mejora de la competencia en comunicación lingüística.
- **El Proyecto Mínimo Viable y la puesta en marcha del PLC.**

A nivel andaluz, cada CEP, pretende impulsar en sus centros el PLC como mecanismo integral que potencia el desarrollo competencial lingüístico, basándose en un enfoque metodológico funcional comunicativo y promoviendo la metodología ABP desde todas las áreas. Para ello, es necesario que cada asesoría de formación de referencia, desde el acompañamiento, asesoramiento y reconocimiento del profesorado implicado, favorezca la elaboración de un proyecto mínimo viable de PLC el primer año, establezca los criterios metodológicos en el segundo año, y en el tercer año, incorpore sistemáticamente las tareas lingüístico-comunicativas a las programaciones didácticas, al tiempo que se marcan los criterios e instrumentos de evaluación de dicho PLC. Como ayuda para este proceso, se ofrecen materiales de referencia para su elaboración (ver Anexo 2.1).

Es cierto que en Andalucía se ofrece un modelo a los centros como esquema de trabajo, pero no debe ser considerado como un “corsé” porque cada uno debe hacerlo suyo, considerando sus señas de identidad y logros pero también dificultades de arranque. Los responsables de dinamizarlo en cada centro deben contemplarlo como una herramienta de trabajo en aras de la mejora de la competencia en comunicación lingüística del alumnado y no un “papel que enseñar o que guardar en el cajón”, ahí estriba la dificultad. Es preferible hacer un PLC base o mínimo, que uno muy complejo pero mero documento decorativo. De nada sirve si el proyecto se hace desde la soledad del docente que lo coordina, sin llegar a acuerdos o unificando criterios para promover la competencia en comunicación lingüística, sentando las bases desde una comisión que represente a todos los ciclos y niveles. Como muestra de esta implicación docente, ofrecemos una ejemplificación de un PLC<sup>302</sup> de un centro educativo de primaria (ver Anexo 3).

Por otra parte, cuando surgen los elementos “tóxicos” que luchan porque no salga adelante, entonces se deberían refutar los prejuicios con resultados y evidencias para que se “contaminen” del empeño por sacarlo adelante, poniendo en valor lo que los docentes hacen. Entre otras dificultades, se puede observar un “exceso de personalismo” de la coordinación del PLC. Por el contrario, el reto es crear una comisión del PLC que esté apoyada desde la dirección escolar, y que potencie la evaluación del proceso para mejorar.

---

<sup>302</sup> Como programa de nivel P1, el PLC tiene una exigencia fuerte en lo que a grado de implicación del profesorado se refiere, tanto en aspectos de coordinación como en el seguimiento y evaluación del mismo. Por este motivo, para que su desarrollo sea óptimo, se estructura un plan de formación específico para la persona coordinadora del programa, y en distintos momentos, para el profesorado participante y miembro de este equipo de trabajo.

## 2.2.2.- Impulso de la lectura a través de las bibliotecas escolares

Si retomamos el objetivo anterior de potenciar la competencia en comunicación lingüística, ésta se puede alcanzar también tomando la biblioteca como factor de impulso y herramienta para favorecer el gusto por la lectoescritura desde edades tempranas, aún cuando no se tiene afianzada todavía la lectura ni la escritura. De ahí que se pretenda convertir las bibliotecas escolares en recursos estratégicos que adquieran protagonismo en ámbitos clave como la selección de recursos y gestión del conocimiento.

Esta concepción de la biblioteca como herramienta de apoyo en nuestro país para el fomento de la lectura no es nueva de nuestros tiempos, sino que está íntimamente vinculada al origen y evolución del sistema educativo y, a su vez, “con la creación, existencia y constitución de las bibliotecas populares. Es por ello que no podemos hablar de las escolares sin referirnos expresamente a aquellas porque estas dos realidades, hoy claramente diferenciadas, convivieron durante décadas como una sola”<sup>303</sup>. No obstante, con el paso del tiempo y con la intención de alcanzar unos objetivos comunes, la escuela ha ido dándole valor a la biblioteca escolar,

“gracias a iniciativas que han desarrollado estructuras normativas, formativas y de apoyo. De ahí que no se pueda negar que, a pesar de todas las dificultades que producen los cambios, la biblioteca escolar ocupa un lugar esencial en la estructura organizativa de los centros educativos, de manera que finalmente ha acabado por convertirse en un elemento en torno al cual resulta posible adivinar la innovación y la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El análisis de la legislación y las iniciativas llevadas a cabo a lo largo del tiempo nos permite aproximar una visión de conjunto que posibilita una mejor interpretación de su realidad, así como un conocimiento más ajustado de su origen y evolución”<sup>304</sup>.

<sup>303</sup> Coteló, M. D., Iglesias, J. L. y Serantes, A., *op. cit.*, p. 434.

“En este contexto, la biblioteca popular justifica y posibilita la existencia de una biblioteca en la escuela que no se debe entender como biblioteca escolar en sentido estricto aunque sí puede considerarse como su precursora.[...] Si bien las bibliotecas escolares hacen su aparición en el siglo XIX, legislativamente hablando se han venido contemplando, en casi todas las épocas, como lugares destinados a cuidar o almacenar libros y, algunas veces, a fomentar el hábito lector sin más. En la sociedad del conocimiento, la competencia lectora adquiere otra dimensión y se hace necesario, además de modernizar las existentes y crear otras, implantar definitivamente un modelo que responda a objetivos educativos más contextualizados y, al tiempo, ofrezca nuevos servicios a la ciudadanía”.

<sup>304</sup> Ídem.



Avalando esta propuesta, en la Ley Orgánica de Educación 2/2006<sup>305</sup>, concretamente en su artículo 113, se encomienda a las bibliotecas escolares que contribuyan a “fomentar la lectura”, matizando dicho fomento y el acceso del alumnado tanto a la información como a otros recursos para el aprendizaje en las diversas áreas o materias. Para fomentar ese hábito lector se resalta dentro de sus principios pedagógicos, que se dedicará un tiempo diario a la lectura. Perseverando en este propósito y con el fin de fomentar el hábito lector, en base al artículo 38 de la LEA<sup>306</sup>, desde los centros educativos se debe potenciar la creación de las bibliotecas escolares como centro de recursos para la enseñanza y el aprendizaje, de manera que contribuyan al alcance de las competencias básicas.

Dado que los centros educativos juegan un papel esencial en el fomento de actitudes positivas en torno al libro y a la lectura por ser instituciones claves para vertebrar proyectos globales de lectura a medio y largo plazo, a través del “Acuerdo de 23 de enero de 2007”<sup>307</sup> en el que se aprobaba el Plan de Lectura y de Bibliotecas Escolares en los Centros Educativos Públicos de Andalucía, se pretendía “potenciar el uso de las bibliotecas escolares, con el fin crear oportunidades lectoras entre el alumnado”. La necesidad de asentar un desarrollo correcto de la comprensión lectora va en aumento a raíz de este acuerdo, vinculándose a todas las áreas curriculares porque,

---

<sup>305</sup> LEY ORGÁNICA 2/2006. *op. cit.*

<sup>306</sup> LEY 17/2007. *op. cit.*

<sup>307</sup> ACUERDO de 23 de enero de 2007, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Lectura y de Bibliotecas Escolares en los Centros Educativos Públicos de Andalucía. (BOJA nº 29, 8 de febrero 2007), p.8. Este Plan de Lectura y de Bibliotecas Escolares (Plan LyB), estaba dirigido a los centros docentes andaluces de titularidad pública, tanto de Educación Infantil como Primaria y Secundaria, con el propósito de impulsar una serie de medidas facilitadoras del desarrollo de prácticas lectoras y habilidades intelectuales, incorporando el uso regular de la biblioteca escolar como recurso de apoyo para el aprendizaje permanente. Este acuerdo, se apoyaba en la Ley Orgánica 2/2006 cuando se presta una atención prioritaria al fomento de la lectura y al uso de las bibliotecas, concretamente en su artículo 113, estableciendo que los centros de enseñanza dispondrán de una biblioteca escolar; y que las Administraciones educativas completarán la dotación de las bibliotecas de los centros públicos de forma progresiva.

Al amparo legislativo andaluz, se le une diversas normas que apoyan el papel destacado de la lectura y la biblioteca escolar, como por ejemplo, la Ley 16/2003, de 22 de diciembre, que establece el marco regulador de las Bibliotecas y Centros de Documentación de la Comunidad Autónoma. Para llevar a cabo este cometido, el centro educativo ha de organizar un conjunto variado de acciones, con el fin de afianzar hábitos lectores en función siempre de los contextos y buscando alianzas con las familias, las bibliotecas públicas y otros agentes que intervienen en la formación lectora del alumnado.

Las líneas de actuación de acuerdo con los fines y objetivos señalados, son:

- Apoyo a la lectura y a las bibliotecas escolares.
- Desarrollo de proyectos lectores.
- Creación de la Biblioteca Virtual Escolar de Andalucía.
- Puesta en marcha de una programa de ediciones y publicaciones.

“en el desarrollo de los fines y principios de la educación, la escuela debe proporcionar una enseñanza eficiente de la lectura y la escritura, una lectura comprensiva para leer el mundo y para apropiarse del lenguaje, una lectura como actividad emancipadora y vital que incentiva la inteligencia”<sup>308</sup>.

Este hecho hace que la biblioteca escolar se constituya en un recurso educativo del que todos los centros han de disponer para poder desarrollar el currículo y el proyecto educativo, apoyando la labor docente y gestionando la información curricular y cultural<sup>309</sup>. Así mismo, en la Orden de 10 de agosto de 2007 se establecía la biblioteca escolar, en sentido amplio, como acción educativa coordinada entre diversas áreas a través de un uso programado cooperativamente, utilitario, dinámico y abierto. Se convierte por tanto en un centro de recursos, consultas, reflexión, conocimiento, encuentro. De ahí, la necesidad que los centros establezcan un plan lector a través del cual se fomente la lectura en el alumnado, aspecto que no se reduce únicamente a las primeras etapas educativas, sino que se tiene que afianzar en niveles y etapas superiores, como la educación secundaria. Aportamos ejemplificación de Plan Lector de un IES en el Anexo 4.

Por otra parte y en sentido particular, las experiencias lectoras encaminadas a crear y afianzar buenos hábitos lectores y a alimentar la creatividad, la imaginación y la sensibilidad, de forma indirecta, son igualmente, actividades básicas en el desarrollo de los contenidos correspondientes a la destreza básica de la lectura.

Siguiendo en esta línea y apoyándonos en las Instrucciones de 30 de junio de 2011<sup>310</sup>, los fondos incluidos en la biblioteca escolar deben atender a las necesidades de todas las áreas y materias, dotándose de libros de lectura que, sin perder su carácter formativo, contribuyan a fomentar en el alumnado el hábito de la lectura libre y autónoma como diversión y fuente de satisfacción personal.

<sup>308</sup> *Ibidem*, p. 9.

<sup>309</sup> La biblioteca escolar, como centro para la dinamización y extensión cultural, promoverá actividades (organización de exposiciones, intervenciones de padres y madres, profesores y profesoras expertos, miembros de asociaciones, etc.) que enriquezcan la vida cultural del centro, ofreciéndose como un espacio de encuentro para la integración multicultural y dando posibilidades que converjan en la construcción de una ciudadanía crítica.

la biblioteca escolar es un centro de recursos para la enseñanza y aprendizaje que articula programas generales, relacionados con el conocimiento, la educación, programas y proyectos culturales del centro, el trabajo de aula y la creación de ambientes lectores y escritores, entre otros aspectos.

<sup>310</sup> INSTRUCCIONES de 30 de junio 2011. *op. cit.*

En cualquier caso, tan importante como poseer una biblioteca escolar en un centro educativo, es la creación de ambientes lectores<sup>311</sup> en los centros escolares. De nada serviría el tener una biblioteca escolar bien dimensionada y gestionada si su uso es irrelevante en el desarrollo del currículo y en la educación y formación del alumnado. Por este motivo, se han fomentado distintos programas que incidan en la lectura desde ámbitos diversos, como son:



- **Programa Clásicos Escolares:** su objetivo es ofrecer materiales educativos complementarios al currículum escolar, que incluyan contenidos y estrategias destinados al conocimiento y disfrute de la literatura clásica en el aula. Sus orígenes se encuentran en el curso 2010-2011, cuando incorporándose el proyecto lector del centro, se publicó y distribuyó a todos los centros educativos de Andalucía la Colección Clásicos Escolares para Primaria y Secundaria. Entre las actividades que se desarrollan para dinamizar el programa, destacan:

---

<sup>311</sup> El proyecto lector del centro contemplará los elementos, condiciones, actividades e intervenciones, ordenadas a lo largo del curso, encaminadas a promover y desarrollar la lectura en y desde el propio centro educativo. El proyecto lector, impulsado por el equipo directivo, coordinado e implementado por el profesorado de las diferentes áreas y apoyado por la biblioteca escolar, procurará la creación de ambientes y momentos propicios, oportunidades lectoras y escritoras, a lo largo del curso, para que la práctica de la lectura esté presente en el día a día de la escuela y los escolares.

- ✓ Creación de espacios para la lectura en biblioteca y centro.
  - ✓ Constitución del Centro Lector.
  - ✓ Estrados Lectores (lectura en voz alta).
  - ✓ Mercadillo solidario de libros.
  - ✓ Lecturas Temáticas. Exposición. Grandes Temas de la Literatura: Una visita a través de los Clásicos.
  - ✓ Grandes autores de la Literatura.
  - ✓ Una visita a través de los Clásicos andaluces (Día de Andalucía).
  - ✓ Mes de la Poesía (Día Mundial de la Poesía: 21 de marzo).
  - ✓ Exposiciones pictórico-literarias: Mitología, Literatura y otras Artes.
  - ✓ Gymkana Literaria.
- **Programa Creatividad Literaria:** la pretensión es desarrollar la competencia en comunicación lingüística, la competencia digital, así como las competencias propias de la cultura emprendedora, incorporando al ámbito educativo nuevas propuestas, espacios, metodologías y recursos. Sus actividades por tanto, están enfocadas a desarrollar el talento, la creatividad y capacidad de innovación del alumnado, afrontando las posibles dificultades que se puedan encontrar en su desarrollo de una manera creativa, buscando soluciones diversas y originales. Entre las actividades que se desarrollan para dinamizar el programa, se distinguen entre otras:
- ✓ Pies en polvorosa.
  - ✓ Refranes sin afanes.
  - ✓ Adivina adivinanza.
  - ✓ Palabras que nos gustan.
  - ✓ Parodia idiomática.
  - ✓ Cuéntalo otra vez. Cuéntame un cuento.
  - ✓ Caligrama. Haiku.
  - ✓ Los Clásicos bajan a la calle.
  - ✓ El plagio creativo. Recetas de autor.
  - ✓ El fuego de la memoria.

- ✓ Historias mínimas.
  - ✓ Respuestas creativas. Cartas imaginarias.
  - ✓ Letras flamencas. De la imagen al relato.
  - ✓ Encuentros imposibles.
- **Programa ComunicAcción:** está centrado en la elaboración de un proyecto para trabajar los medios audiovisuales en el aula, obteniendo un producto final (revista escolar, canal de radio, canal de televisión, cortometraje de ficción o documental). Se trata de poner en marcha acciones de comunicación que permitan al alumnado emprender proyectos autónomos relacionados con los medios de comunicación. Entre las actividades que se desarrollan para dinamizar el programa, sobresalen:
- ✓ Radio a través de podcast y emisiones en directo.
  - ✓ Productora audiovisual. Producción audiovisual. Sonido.
  - ✓ Prensa digital. Edición.
  - ✓ Agencia de publicidad. Publicidad.
  - ✓ Lenguaje periodístico. Lenguaje visual.
- **Programa Familias Lectoras:** trata de poner en valor la importancia de las familias en el desarrollo del proceso lector y su implicación en los centros educativos, así como de proporcionar un marco de intercambio de experiencias entre familias de todos los ámbitos educativos de las distintas comunidades y ciudades autónomas. Entre las actividades que se desarrollan para dinamizar el programa, predominan:
- ✓ Una biblioteca para compartir.
  - ✓ Apadrinamiento lector: El árbol de los libros.
  - ✓ Cuentacuentos en familia. Jugando con los cuentos.
  - ✓ Palabras preferidas.
  - ✓ Mercadillo de libros. El libro secreto. Mochilas viajeras.
  - ✓ Club de lectura: Encuentro con autores y autoras.
  - ✓ Tertulias dialógicas.

Como fortalezas de estos programas, incidir sobre el proceso lecto-escritor que con su desarrollo e implantación se intenta dinamizar, pretendiendo elevar el potencial de las bibliotecas escolares. La debilidad que conlleva es que no sirve de mejora si no se van analizando los resultados que se van obteniendo; es decir, la evaluación nos permite conocer y tener datos y pruebas de tal forma que podamos tomar decisiones. Sin embargo, no tenemos práctica en evaluación de proyectos ni formación, por lo que la evaluación en muchos casos, se deja para el final y se limita a opiniones desordenadas, impresionistas y no fundamentadas, además de haber falta de compromiso público en evaluación<sup>312</sup>.

Como asesores de referencia de los centros que se suman a estas iniciativas, desde el CEP de Málaga impulsamos una jornada reflexiva en mayo del 2013 sobre el proceso que estábamos desarrollando con la implantación de los programas mencionados. La dinámica de grupo que pusimos en práctica para tal fin fue un DAFO, una matriz muy utilizada antes de tomar cualquier decisión estratégica, ya que permite aprovechar las oportunidades detectadas y a preparar a nuestra organización contra las amenazas teniendo conciencia de las debilidades y fortalezas que el propio sistema tiene. Con este mecanismo de análisis de la realidad pudimos anticipar oportunamente las acciones que eran necesarias aplicar en el siguiente curso, permitiendo desarrollar una estrategia efectiva que asegurase el cumplimiento de los objetivos del programa de apoyo a las bibliotecas escolares. Los puntos positivos que se destacaron con esta estrategia fueron:

- Provee de retroalimentación sobre la efectividad del programa.
- Facilita procesos de cambio.
- Permite repetir éxitos que nos conduzcan a la meta y no repetir errores (una vez identificados) que son causa de problemas.
- Explora nuevas soluciones a los problemas.
- Identificar las barreras que limitan a los objetivos.
- Revela la dirección más eficaz, señalando sus posibilidades y limitaciones.

<sup>312</sup> Las características de una buena evaluación son eficiencia (coste de la evaluación), eficacia (detección de causas que justifiquen los resultados) y publicidad (comunicación y uso en beneficio del logro del proyecto), recordando que uno de los elementos más importante de nuestra evaluación deben ser los resultados del aprendizaje del alumnado. Con carácter secundario también se puede valorar el clima en el centro, la coordinación, la organización o los aspectos emotivos que inciden en la implementación del programa en cuestión.

Los resultados que se obtuvieron, son los que se muestran a continuación, en la tabla del DAFO de elaboración propia, donde a cada factor (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades) se le asocian propuestas de mejora:





<b>PROGRAMAS DE BIBLIOTECAS ESCOLARES</b>	
 <b>FACTOR DEBILIDADES (Interna -)</b>	<b>PROPUESTAS DE MEJORA</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rigidez en los plazos de entrega.</li> <li>2. Excesiva cantidad de contenidos.</li> <li>3. Manejo de las plataformas.</li> <li>4. Soledad del responsable.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Flexibilidad en el plazo de entrega.</li> <li>2. Adecuar cantidad de contenidos con horas y nueva secuenciación.</li> <li>3. Mayor y mejor información.</li> <li>4. Propiciar una formación cooperativa.</li> </ol>
 <b>FACTOR AMENAZAS (Externa -)</b>	<b>PROPUESTAS DE MEJORA</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Incompatibilidad del sistema Operativo (Windows 7, XP...).</li> <li>2. Desfase del Programa Abies.</li> <li>3. Confusión – dispersión por las plataformas.</li> <li>4. Contenidos muy amplios en relación con el tiempo estimado para actividades.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Actualizar información de los sistemas operativos más recientes y novedosos.</li> <li>2. Utilización de un programa más eficaz e intuitivo.</li> <li>3. Concreción en una sola plataforma.</li> <li>4. Flexibilizar el curso, proponer algunas de las actividades como optativas.</li> </ol>
 <b>FACTOR FORTALEZAS (Interna +)</b>	<b>PROPUESTAS DE MEJORA</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Intervención de los participantes y tutores en el foro.</li> <li>2. Parte práctica del curso en sí (material elaborado y Abies).</li> <li>3. Buena formación: curso práctico e interesante.</li> <li>4. Implicación y motivación del profesorado participante.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Agrupar las tareas por temas en el foro (un hilo por tarea).</li> <li>2. Visitas de asesores a los centros en casos de dificultad.</li> <li>3. Desglosar en varios cursos para poder profundizar.</li> <li>4. Fomentar más encuentros de los participantes.</li> </ol>
 <b>FACTOR OPORTUNIDADES (Externa +)</b>	<b>PROPUESTAS DE MEJORA</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compartir con otros compañeros las mismas experiencias e incertidumbres.</li> <li>2. Posibilidad de gestión de recursos de biblioteca.</li> <li>3. Facilitar formación como recursos para agentes educativos integrando programas.</li> <li>4. Compensación desigualdades del alumnado.</li> <li>5. Buena elección de tutores: conocimiento de la materia y rapidez en las respuestas en foro.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mayor reconocimiento a nivel de méritos.</li> <li>2. Facilitar registros documentales disponibles en línea.</li> <li>3. Conseguir la participación y dinamización del claustro.</li> <li>4. Implicación de la Comunidad Escolar.</li> <li>5. Sería interesante la posibilidad de un encuentro personal con el tutor.</li> </ol>

Tabla 17. DAFO sobre programas de biblioteca escolar

(Tabla de elaboración propia)



Retomando la iniciativa de concienciación evaluativa, al término de ese mismo curso académico 2012 – 2013, se editó desde la Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte de Málaga un documento que mostraba los resultados<sup>313</sup> sobre la organización y funcionamiento de las bibliotecas escolares en los centros de primaria y secundaria. “Asimismo aporta información sobre las actuaciones de atención y seguimiento a centros y sobre la interacción de los responsables de bibliotecas escolares en la Red Profesional de Bibliotecas Escolares de la provincia”<sup>314</sup>.

La consulta telemática para el seguimiento de los planes de trabajo de las bibliotecas escolares que desarrollaban los 477 centros de la provincia malagueña, se llevó a cabo en una muestra de 398, de los cuales el 68,09% eran de infantil y primaria (suponían 271 centros), y el 31,9%, de secundaria (equivalente a 127 centros). De estos 398 centros, realizaron formación a través de los programas ofertados un porcentaje del 75,13%, dividido en 206 de primaria y 93 de secundaria, como se muestra en la siguiente tabla, que en relación a los cuatro años anteriores rompe la tendencia de estar más extendida esta práctica en los institutos.

Curso 2007/2008 Centros: 168		Curso 2008/2009 Centros: 255		Curso 2009/2010 Centros: 322		Curso 2010/2011 Centros: 395		Curso 2011/2012 Centros: 414		Curso 2012/2013 Centros: 398	
61,31%		73,73 %		70,81%		68,35%		(298) 71,98%		(299) 75,13%	
Prim.	Secund.	Prim.	Secund.	Prim.	Secund.	Prim.	Secund.	Prim.	Secund.	Prim.	Secund.
65,22%	40,79%	68,15%	82,65%	67,77%	76,58%	65,83%	74,40%	71%	74%	76,13%	73,22%

Tabla 18. Resultados participación de centros en formación programas BECREA

Fuente: García, J. y Luque, J. M. (2013). *Evaluación Bibliotecas Escolares CREA. Provincia de Málaga. Curso 2012/2013*. Sevilla: Junta de Andalucía

<sup>313</sup> García, J. y Luque, J. M. (2013). *Evaluación Bibliotecas Escolares CREA. Provincia de Málaga. Curso 2012/2013*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado.

<sup>314</sup> *Ibidem*, p. 9.

Además de estos programas, para acompañar el trabajo desarrollado por los centros desde la Junta de Andalucía se dinamizó a partir del 2010, la creación de un grupo que elaborase materiales de apoyo al docente implicado en la dinamización de la biblioteca de cada centro, grupo que se denominó “BECREA” cuyo significado es: Biblioteca Escolar, Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje.

Con esta iniciativa se pretendía consolidar la biblioteca escolar como el recurso generador de actuaciones educativas, favoreciendo el uso de recursos informativos y literarios en función del proyecto educativo y de los planes de lectura o los proyectos lingüísticos, si los hubiere. Estos aspectos se vinculan a las acciones de la biblioteca sobre fomento de la lectura con la colaboración de distintos sectores de la comunidad educativa, como pueden ser las familias y la cooperación entre las bibliotecas públicas y las escolares.

“El fomento de la lectura en los centros educativos tiene marco legal que lo sustenta, pero, aun reconociendo avances notorios en los últimos años en este ámbito de actuación, se requiere más impulso real en el abordaje de la promoción de la lectura en la práctica docente, reconocimiento de las prácticas exitosas, clarificación de la corresponsabilidad del profesorado en el valor y el estatus curricular y no curricular que el fomento de la lectura conlleva y, finalmente, la necesidad de afrontar también su presencia en la evaluación junto al resto de componentes curriculares susceptibles de evaluación continua. [...] Otra cuestión que no debemos perder de vista tiene que ver con la visión y el planteamiento integral que en el centro se ha de tener respecto de los objetivos básicos relacionados con la lectura [...] La biblioteca ha de contribuir a la competencia lectora que requiere de un trabajo escolar conjunto y corresponsable. Por ello hay que “insistir en la necesidad de recurrir a la lectura como un instrumento fundamental de aprendizaje en las diversas áreas curriculares.”<sup>315</sup>

Por ello, coincidiendo con Alejandro Tiana<sup>316</sup>, es necesario que ningún área curricular se desvincule de la lectura, ni se considere ésta como tarea externa, sino todo lo contrario. El docente debe considerar la lectura como actividad inherente a su materia, contribuyendo así al desarrollo de la competencia lectora.

---

<sup>315</sup> García, J. (2012). *Contribución de la biblioteca escolar al fomento de la lectura*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, pp.13-14.

<sup>316</sup> Tiana, A. (2010). Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la lectura. En A. Basanta (Coord.). *La lectura* (87-101). Madrid: CSIC, Arbor.

En este sentido la biblioteca escolar, sin olvidar la biblioteca de aula, es una potente herramienta que se puede convertir en el epicentro del fomento de la lectura, facilitando orientaciones, ofreciendo grupos de lectura, vinculando a las familias en su desempeño y dinamizando interacciones entre los miembros de la comunidad que puedan contribuir y favorecer el ambiente lector del centro, ya que

“El entorno familiar se constituye en el componente esencial tanto por su complicitad y responsabilidad como por su apoyo al fomento de la lectura. Hemos de valorar y considerar las transformaciones profundas que se han producido en los modelos de familias en el siglo XXI. Las condiciones familiares en cuanto a la posesión de libros, dispositivos de lectura y otros recursos informativos y documentales ayudan a la biografía lectora del alumnado. En este ámbito privado, en fases iniciales, son de especial relevancia actuaciones de fomento lector relacionadas con las lecturas compartidas. Posteriormente, las familias han de garantizar recursos y acceso a los mismos para incentivar el disfrute de las lecturas libres. La biblioteca escolar ha de desarrollar políticas de colaboración de las familias en los programas de fomento de la lectura. [...] La determinación de la política de lectura del centro ha de ser una línea de actuación pedagógica del proyecto educativo y obedecer a principios relacionados con un planteamiento de la enseñanza de la comprensión lectora y la expresión escrita que implica a todas las áreas, con el hecho de que en todas las etapas educativas se ha de fomentar la lectura y desarrollar las competencias comunicativas del alumnado y con el reto de que todo el profesorado es responsable y se ha de involucrar en plan de lectura o proyecto lingüístico en los niveles y áreas correspondientes, potenciando, en consecuencia, la comprensión y la afición lectora.”<sup>317</sup>.

Como parte relevante de esta animación a la participación de la familia en el entorno educativo, y en concreto, desde la propia intervención en la biblioteca escolar, se busca la manera de coordinar las distintas acciones e intervenciones para fomentar la lectura en los centros educativos, ya sea a través de efemérides, salidas, visitas, producciones o participación social, como podemos ver en el organigrama reflejado en el gráfico 11 sobre la política de fomento de la lectura, establecida por la Junta de Andalucía.

<sup>317</sup> García, J. (2012). *op. cit.*, pp.22-36.

A través de contactos y entrevistas con las familias, la disponibilidad y grado de aceptación/participación de padres y madres en actividades de fomento de la lectura coordinadas por la biblioteca escolar, el papel que pueden desarrollar como agentes dinamizadores de otras familias, pues constituyen hechos de sumo interés para mejorar la política de colaboración e implicación de las mismas con la biblioteca escolar.

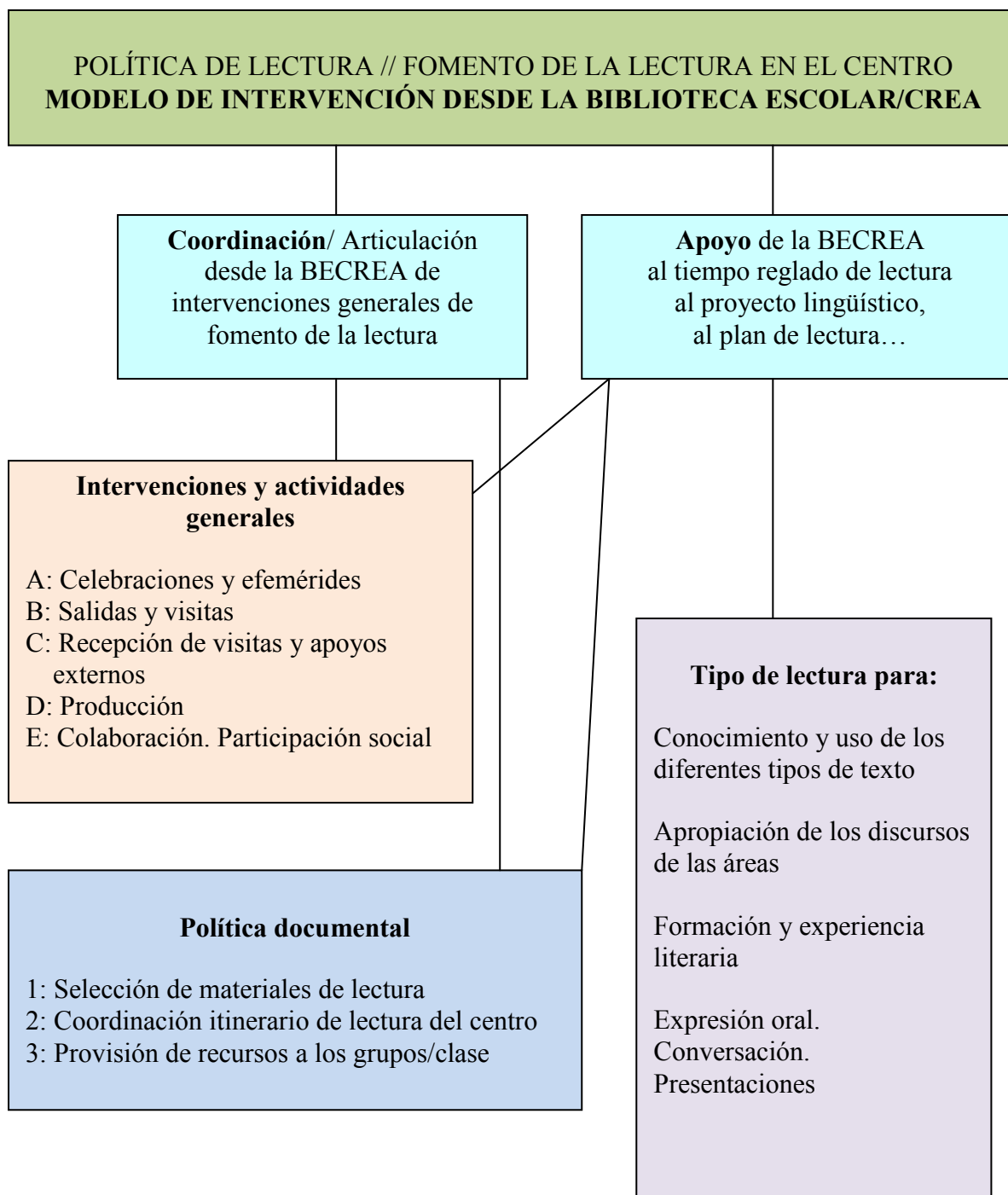


Gráfico 11: Organigrama de Política de lectura/fomento de la lectura en el centro.  
Modelo de intervención desde la BECREA

Fuente: García, J. (2012). *Contribución de la biblioteca escolar al fomento de la lectura*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación.

Es importante destacar que en el artículo 113 de la LOE se hace constar que a las bibliotecas escolares se les encomienda que contribuyan a “fomentar la lectura”, favoreciendo el acceso del alumnado a la información. Y, a fin de promover el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias. El espíritu de la norma, considerando que la biblioteca escolar puede contribuir al fomento del gusto por la lectura, genera la coordinación de actividades que apoyen al desarrollo del hábito lector en el tiempo de lectura semanal estipulado.

“Por una parte, la biblioteca escolar puede promover para todo el centro actividades de fomento de la lectura y la escritura. Se trata de un ámbito de fomento de la lectura y experiencias de lecturas libres y autónomas, de prácticas de lectura por afición y placer. En este caso la biblioteca puede ejercer/asumir un papel de coordinación y articulación de dichas actividades vinculándolas a las programaciones docentes y al proyecto educativo. Por tanto, tendría que coordinar su intervención preferentemente con el trabajo del profesorado de lengua y literatura y, también, con los tutores y especialistas. Por otra parte, desde la biblioteca se ha de apoyar tanto al desarrollo de la competencia lectora durante el tiempo reglado de lectura como a la implementación de determinadas actuaciones de apoyo contempladas en el plan de lectura o el proyecto lingüístico del centro, si lo hubiere”<sup>318</sup>.

Un papel decisivo en este proceso lo juega la biblioteca escolar, en la medida que se propone un modelo de intervención y apoyo que genere los ambientes, los entornos, las experiencias e incluso, las acciones “para el aprecio de la lectura literaria, la afición por los libros y por la cultura escrita”<sup>319</sup>, en relación “al tiempo de lectura reglado en los centros y con la implementación del proyecto lingüístico o plan de lectura”<sup>320</sup>. La importancia de proyectar este proceso dentro y fuera del centro educativo es vital, si se quiere “trascender el marco escolar y conectar la realidad escolar con la realidad social y cultural del entorno en el que se ubica el centro educativo, desarrollando una labor importante de proyección cultural y compensación socio-educativa”<sup>321</sup>.

<sup>318</sup> García, J. (2012). *op. cit.*, p.16.

“La biblioteca asume la coordinación general de las actividades de fomento de la lectura del centro y el desarrollo de la política documental (selección de textos y materiales de lectura, prioridades de adquisición, configuración del itinerario de lectura, provisión de recursos librarios y en línea a las aulas...)”.

<sup>319</sup> *Ibidem*, p. 9.

<sup>320</sup> *Ídem*.

<sup>321</sup> *Ibidem*, p.123.

### **2.2.3.- Estudios recientes de la comprensión lectora**

Aceptando que el objetivo del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura es conseguir que el alumnado lea lo escrito usando las estrategias necesarias en su desempeño con la intención de darle contenido y significado, partimos entonces del constructo “saber leer” que diversos autores han desarrollado en sus estudios. Estudios entre los cuales podemos destacar a:

- **Gephart**<sup>322</sup> en 1970 reconoce diversos factores que podrían influir en el aprendizaje de la lectura, llegando a la conclusión que saber leer podía considerarse como una interacción mediante la que “el sentido codificado por un autor en estímulos visuales, se transforma en sentido en la mente del lector”<sup>323</sup>. Esa interacción incluye siempre “las tres facetas siguientes: material legible, conocimiento por parte del lector, y actividades fisiológicas e intelectuales”<sup>324</sup>.
- **Mialaret**<sup>325</sup> en 1972 especifica la aclaración operativa del saber leer relacionada con la organización y el enfoque que se le atribuya al proceso, ya que según él es posible “aprender a leer más pronto, pero el niño necesitará más tiempo y perderá preciosos momentos que habrían podido ser dedicados a ejercicios más útiles: ejercicios perceptivos de observación, de lenguaje... En resumen, se pierde más de lo que se gana”<sup>326</sup>.
- **Robles**<sup>327</sup> en 1974 define la lectura como una actividad mental compleja, que requiere de habilidades que nos permiten reconocer signos impresos. Se trata de una actividad instrumental que relaciona las experiencias con los signos impresos, asociándose ideas y sentimientos a las palabras para darle significado.

---

<sup>322</sup> Kellaghan, T., Madaus, G. F. y Airasian, P. W. (1982). *The Effects of Standardized Testing*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.

<sup>323</sup> Staiger, R., *op. cit.*, p.15.

<sup>324</sup> Ídem.

<sup>325</sup> Mialaret, G. (1972). *El aprendizaje de la lectura*. Madrid: Marova-Fax.

<sup>326</sup> Ididem, pp.44-45.

<sup>327</sup> Robles, E. (2000). *Si no leo me a-burro. Método para convertir la lectura en un placer*. México: Grijalbo.

- **Tinker y McCullough**<sup>328</sup> en 1975 hacen referencia a la implicación del reconocimiento de símbolos escritos o impresos que sirven de estímulo para el lector para darle sentido según la experiencia previa que tenga. Es decir, que la organización del pensamiento y/o la conducta que se tenga se organizan en procesos mentales según los propósitos del lector.
- **Smith**<sup>329</sup> en la década de los ochenta afirma que no hay un lector completo por la dificultad que ofrece establecer una diferencia entre comenzar a leer y lectura fluida. Desde esta perspectiva, podemos afirmar que tuvo el acierto de considerar que no sólo existe el texto y su decodificación, sino también las experiencias previas de las personas al leer.
- **Solé**<sup>330</sup> por su parte, defiende en 1989 que el camino lógico de la lectura es reconocerla como una actividad cognitiva compleja que atribuye significado a lo escrito, por lo que se requiere manejar un determinado código de lenguaje escrito al que le suma los esquemas propios de conocimiento y representación asociada a una realidad.
- **Mar**<sup>331</sup> establece que, aunque la literatura sobre la comprensión de textos desde la neurociencia cognitiva es escasa, los trabajos realizados a finales del siglo XX al respecto se pueden agrupar desde la neurociencia en la comprensión y la producción de la narrativa, proponiendo ideas relevantes para su interrelación. En tal sentido, la comprensión narrativa parece implicar una red de áreas frontales y temporales que apoyan el trabajo de la memoria y sus procesos mentales, cuyas funciones están relacionadas con los procesos propuestos por los modelos cognitivos de la comprensión. Así, parece estar involucrado un número similar de áreas tanto en la comprensión como producción narrativa. La investigación con pacientes con daño cerebral indica que las áreas del hemisferio derecho, sobre todo frontal derecho, son necesarios para la producción y comprensión del discurso. No obstante, ignorando el

<sup>328</sup> Tinker, M. y McCullough, C. (1975). *Teaching elementary reading*. Englewood: Prentice-Hall.

<sup>329</sup> Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.

<sup>330</sup> Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

<sup>331</sup> Mar, R. A. (2004). The Neuropsychology of Narrative: Story Comprehension, Story Production and Their Interrelation. *Neuropsychologia*, nº 42, 1414-1434.



debate sobre la forma en que estos aspectos del lenguaje pueden ser similares en más micro-niveles, hay una buena razón teórica por la que la comprensión y producción narrativa deben estar relacionadas. Concretamente, en el ámbito de la narrativa, la capacidad de organizar el significado de frases conectadas para formar una representación holística, ya sea para la comprensión o comunicación, parece ser una necesidad compartida. Por ello, se propone que la selección y ordenamiento causal-temporal sean la base de esta construcción, ya que es muy difícil aceptar o rechazar inequívocamente modelos cognitivos específicos de la comprensión del discurso basados en la evidencia de la investigación del cerebro, proponiéndose un papel importante para la memoria, tanto como un repositorio de claves de memoria a largo plazo, así como un procesador ejecutivo que inhibe recuperaciones irrelevantes y modula otras redes neuronales.

- También **De Vega**<sup>332</sup> y **Kaup**<sup>333</sup>, aunque hacen un esfuerzo por incorporar nuevas teorías de la ciencia cognitiva, no están exentos de responder a las cuestiones planteadas del mismo modo que los modelos de referencia que seleccionan para explicar cómo actúa la neurociencia en este campo.

“Dadas las nuevas técnicas de imaginería cerebral, hoy por hoy se puede acceder a la actividad neuronal que sustenta los procesos cognitivos. Aunque los resultados de estos estudios dan cuenta del “hardware mental”, es labor de los investigadores determinar también cómo opera el “software” del sistema cognitivo. En relación con esto, las cuestiones presentadas [...] apuntan necesariamente a responder asuntos del “software”, mientras es labor de las neurociencias explicar el “hardware” que sustenta tales procesos, [...] acerca de la maquinaria neuronal que sustenta la comprensión de textos, sin dejar de lado su papel en la conceptualización sobre este proceso”<sup>334</sup>.

---

<sup>332</sup> De Vega, M., Robertson, D. A., Glenberg, A.M., Kaschak, M. P. y Rinck, M. (2004). On Doing Two Things at Once: Temporal Constraints on Actions in Language Comprehension. *Memory & Cognition*, vol. 7, nº 32, 1033-1043.

<sup>333</sup> Kaup, B., Lüdtke, J., y Zwaan, R. (2006). Processing Negated Sentences with Contradictory Predicates: Is a Door that is not Open Mentally Closed? *Journal of Pragmatics*, nº 38, 1033-1050.

<sup>334</sup> Marmolejo-Ramos, F. (2007). *Nuevos avances en el estudio científico de la comprensión de textos*. Bogotá: Univ. Psychol. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1657-92672007000200012&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1657-92672007000200012&script=sci_arttext)

El modelo neurocognitivo presenta un gran potencial basándose en los presupuestos centrales de la ciencia cognitiva y los avances actuales en la neurociencia de la comprensión de textos conservando las predicciones de los modelos cognitivos acerca de la comprensión y la arquitectura de los nuevos modelos neuropsicológicos sobre el desarrollo neurocognitivo.

En esta misma línea, en las últimas décadas han proliferado los estudios como los de Gutiérrez-Braojos y Salmerón Pérez<sup>335</sup> o Paris, Wasik y Tuner<sup>336</sup> entre otros, sobre la comprensión lectora a través de las evaluaciones tanto nacionales como internacionales que de ella se hacen, tanto desde la perspectiva del procesamiento de la información como de la interacción. Según el enfoque de estos últimos, en el procesamiento de la información en la comprensión lectora se puede diferenciar si dicho procesamiento es ascendente o descendente.

- a) En el primer caso, se caracteriza por asimilar el aprendizaje de la lectura como un conjunto integrado de niveles superpuestos cuyo rango oscila entre el desciframiento y la comprensión lectora. Para ello es necesario que las habilidades del lector estén organizadas de manera estructural y en consecuencia de su nivel madurativo, pudiéndose establecer tres niveles básicos en este procedimiento:

1º.- Ser capaces de descifrar el signo escrito en relación a su sonoridad subyacente. Es decir, nos referimos a la transposición de los signos escritos y el reconocimiento de los significados de las palabras, desde un plano fonológico.

2º.- Comprender lo descifrado relacionándolo con ideas, sentimientos, emociones o pensamientos. Esta acción favorece la comprensión global de los significados de las frases o los textos, tomando conciencia del mensaje codificado en ellos; interviene en este sentido, el nivel semántico y/o sintáctico.

Estos dos primeros niveles se pueden sintetizar en uno, cuando se vincula la cuestión del aprendizaje de la lectura a la actividad psíquica del que lee.

3º.- Ser capaces de discernir lo relevante del mensaje de lo accesorio. Se trata de la interpretación a través de la comprensión global del significado, deduciendo consecuencias y el sentido de las frases. Un proceso siempre en desarrollo, que no termina en el primer año de escolarización.

<sup>335</sup> Gutiérrez-Braojos, C. y Salmerón Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 16, nº 1, 183-202.

<sup>336</sup> Paris, S. G., Wasik, B. A. y Tuner, J. C. (1991). The development of strategic readers. En R. R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, y P. D. Pearson (Eds.). *The handbook of reading research* (609-640). Nueva York: Longman.

- b) En el segundo enfoque, el descendente, partimos de la aportación de Dubois<sup>337</sup> cuando afirma la existencia de niveles de comprensión lectora como en el enfoque anterior, pero matizando que el lector llega a la comprensión mediante la construcción del significado del texto, de la misma manera que se adquiere el lenguaje. Esta autora defiende que sería oportuno diferenciar, por lo tanto, procesos y estrategias, ya que mientras que el proceso parte del muestreo y la predicción para poder probar una hipótesis y que se produzca una inferencia, las estrategias son definidas como un conjunto de esquemas que sirven para evaluar y utilizar la información. En este desarrollo descendente, se mantiene que el enfoque psicológico hace mucho hincapié en el sentido que adquiere el texto, no exclusivamente por las palabras u oraciones que lo componen, sino por la mente del autor al escribirlo y, por réplica, el lector cuando le confiere significatividad por su contexto al leerlo.

En cualquier caso, podemos tomar la lectura como un proceso en el que la persona lectora le confiere un sentido, partiendo de la configuración de sus esquemas, aspectos que los constructivistas ven como estructuras cognoscitivas que parten de una experiencia previa. De ahí que para comprender un texto, el lector necesita encontrar en su memoria un “archivo mental” que configura sus esquemas y le permiten explicar dicho texto de una manera adecuada. A nivel internacional, se ha investigado sobre estos procesos, estableciendo programas de valoración para potenciarlo su desarrollo tanto de la escritura como de la lectura. Entre ellos destacamos el Programa PISA y el Estudio PIRLS. Por otra parte, a nivel nacional, nos centramos en las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico y ESCALA.

---

<sup>337</sup> Dubois, E. (1991). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.

### 2.2.3.1.- Programa PISA

El “Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes”, conocido con su acrónimo PISA (“Programme for International Student Assessment”) que la OCDE comenzó a aplicar en el 2000, y en el que España<sup>338</sup> ha estado participando desde sus inicios, consiste en que cada tres años se evalúa el desarrollo de tres competencias fundamentales en estudiantes de quince años de edad: lectora, científica y matemática. Los países participantes son los que a continuación se detallan:

Países de la OCDE		Países asociados en PISA 2012		Países asociados en ediciones previas
Alemania	Islandia	Albania	Jordania	Antillas Holandesas
Australia	Israel	Argentina	Kazajistán	Azerbaiyán
Austria	Italia	Brasil	Letonia	Georgia
Bélgica	Japón	Bulgaria	Vietnam	Mauricio
Canadá	Luxemburgo	Catar	Lituania	Kirguistán
Chile	México	China (Hong Kong)	Malasia	La India (Imachal Pradesh)
Corea del Sur	Noruega	China (Macao)	Croacia	La India (Tamil Nadu)
Dinamarca	Nueva Zelanda	Montenegro	Taiwán	Macedonia
Eslovenia	Países Bajos	China (Shanghai)	Perú	Moldavia
España	Polonia	China (Taiwan)	Rumanía	Panamá
Estados Unidos	Portugal	Chipre	Serbia	Venezuela (Miranda)
Estonia	Finlandia	Colombia	Singapur	
Eslovaquia	República Checa	Costa Rica	Tailandia	
Francia	Reino Unido	Túnez	Uruguay	
Grecia	Suiza	Liechtenstein	Indonesia	
Hungría	Suecia	Emiratos Árabes Unidos		
Irlanda	Turquía	Federación Rusa		

Tabla 19: Países participantes en PISA

Fuente: PISA (2013). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español PISA 2012*. Madrid: Ministerio de Educación.

<sup>338</sup> El informe español de PISA reproduce los datos más destacados del estudio y resalta los de España en comparación con los promedios OCDE. Los datos obtenidos provienen, por un lado, de las bases de datos internacionales del Consorcio PISA, con las respuestas del alumnado en los cuestionarios pasados, de los equipos directivos y, en algunos países, de las familias.

Así, las comparaciones interanuales en el área de lectura se inician en España en el año 2000, edición en la que la competencia lectora fue área principal de análisis. En la edición de 2009<sup>339</sup> se volvió a evaluar dicha competencia<sup>340</sup>, permitiendo una comparación de los resultados en esa década, constituyendo el primer y cuarto ciclo de PISA<sup>341</sup>.

El promedio del conjunto de los países de la OCDE en lectura se sitúa en 496 puntos y el promedio de los veintisiete países de la Unión Europea participantes es de 489 puntos. El promedio OCDE es equivalente al de Reino Unido (499), Estados Unidos (498), Dinamarca (496) y República Checa (493).

Para analizar la evolución de los resultados en comprensión lectora en las distintas ediciones del estudio, se toman como referencia los países participantes en la edición del 2000, de modo que las puntuaciones promedio de la OCDE para el resto de ediciones se han calculado en base a estos países participantes. En la figura 13 en general se observa que los países que tenían puntuaciones medias elevadas en lectura, por encima del promedio de la OCDE, han bajado sus puntuaciones en 2012 respecto a la primera edición del 2000. Solo dos países con puntuaciones medias superiores a la del promedio de la OCDE, Corea del Sur (536) y Japón<sup>342</sup> (538), mejoran significativamente sus resultados.

---

<sup>339</sup> En el 2009, España participó en un nuevo ejercicio de evaluación de la lectura en formato electrónico (ERA), que pretendía ofrecer información comparada entre los resultados de los estudiantes en comprensión lectora en el formato tradicional de papel y en el más reciente formato digital.

<sup>340</sup> PISA (2013). *Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2012. Matemáticas, Lectura y Ciencias*. Madrid: Ministerio de Educación.

Además de evaluar la comprensión lectora, se introdujo en la evaluación del 2009 un aspecto novedoso como era la incorporación de la lectura de textos digitales. El motivo que llevó a que se incluyera en el marco de la evaluación fue porque la competencia lectora se consideraba clave para desentrañar no solo el mundo de los textos impresos, sino también de los digitales, puesto que se estaban convirtiendo en una parte cada vez más importante de la lectura del alumnado. Así se estaba reconociendo el hecho de que cualquier definición de lectura en el siglo XXI debe englobar tanto los textos impresos como los digitales.

<sup>341</sup> La OCDE asocia cada ciclo al período de tres años en el que se realiza esta prueba, por lo que a las que hacemos mención se les conoce como PISA 2000 (primer ciclo) y PISA 2009 (cuarto ciclo).

<sup>342</sup> La diferencia entre estos dos países, Corea del Sur y Japón, no es significativa desde el punto de vista estadístico, sin embargo, los resultados obtenidos por su alumnado si son significativamente superiores a la del resto de los países.



Figura 13: Puntuación media en lectura en 2012 frente a la diferencia de resultados respecto al año 2000 en los países OCDE

Fuente: PISA (2013). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español PISA 2012*. Madrid: Ministerio de Educación, p. 190.

En cambio, la mayoría de los países con puntuaciones medias por debajo del promedio de la OCDE mejoran significativamente sus resultados, como por ejemplo Polonia, Israel o Chile. España, que obtiene cinco puntos menos que en la edición del año 2000 en situación similar a la de países como República Checa o Dinamarca, se encuentra ligeramente por debajo del promedio de la OCDE.

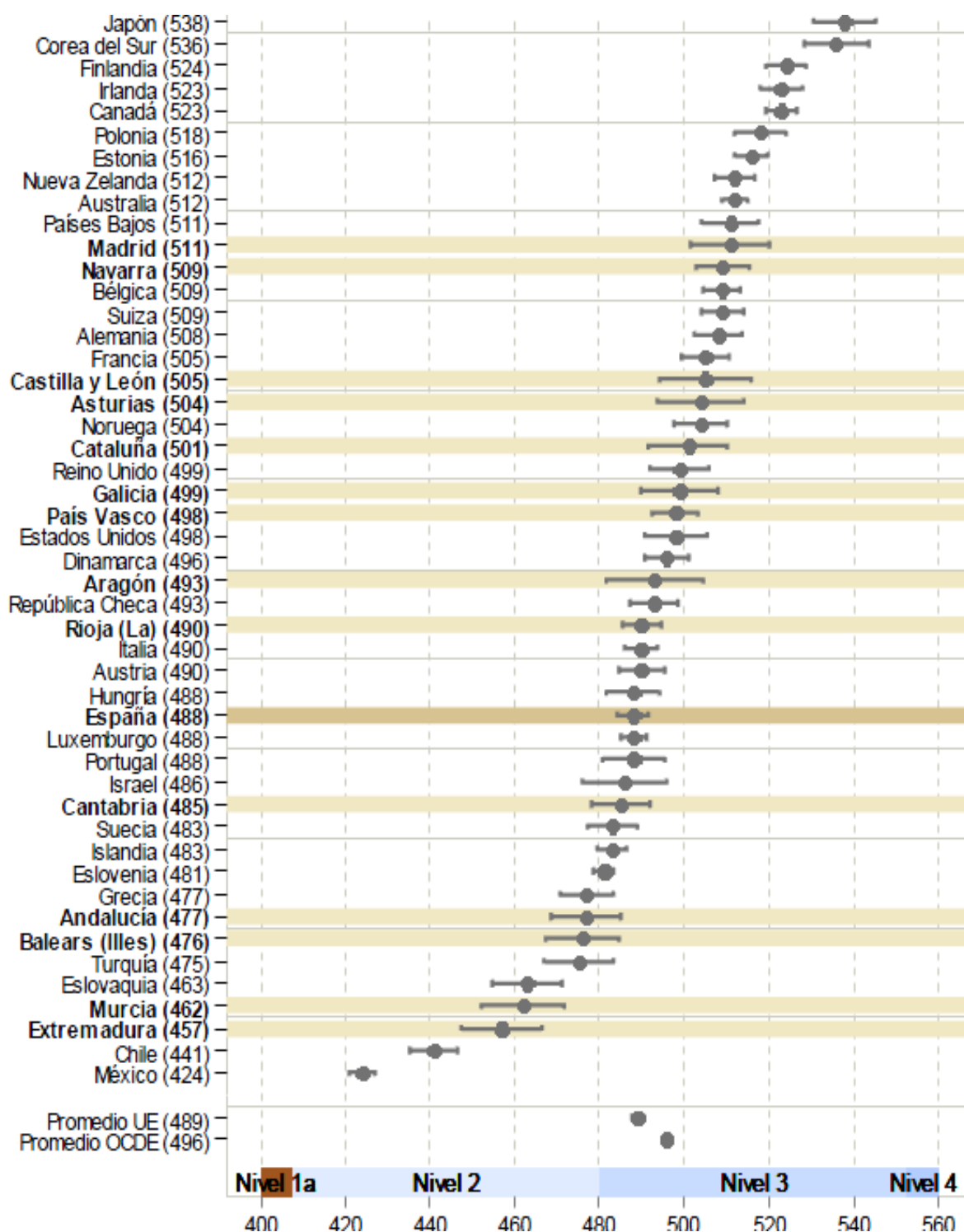


Figura 14: Puntuaciones medias en competencia lectora por países y comunidades autónomas con intervalo de confianza al 95% para la media poblacional

Fuente: PISA (2013). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español PISA 2012*. Madrid: Ministerio de Educación, p. 61.



Si nos fijamos en la figura 14, en las comunidades autónomas españolas no se observan diferencias significativas entre los resultados<sup>343</sup> promedio de la OCDE y las puntuaciones medias de Castilla y León (505), Principado de Asturias (504), Cataluña (501), Galicia (499), País Vasco (498) y Aragón (493). Respecto a la puntuación media de España en lectura (488) es significativamente inferior al promedio de la OCDE, pero no respecto al de la UE. La mayoría de las comunidades autónomas con una muestra ampliada<sup>344</sup> no presentan diferencias significativas con el promedio de España en su conjunto, como es el caso de Cataluña (501), Galicia (499), Aragón (493), La Rioja (490), Cantabria (485), Andalucía (477) y las Islas Baleares (476).

Desde esta perspectiva, lo que se persigue con este tipo de evaluación es analizar los logros y progresos en equidad y excelencia de los sistemas educativos, proporcionando datos que permiten respaldar el establecimiento de objetivos y metas educativas, la definición de políticas y la adopción de medidas de reforma e impulso educativo. En concreto, y acorde al tema de nuestra investigación, en las distintas ediciones habidas hasta el momento (2000, 2003, 2006, 2009 y 2012), la competencia lectora fue la principal área de conocimiento evaluada por PISA en dos ocasiones, 2000 y 2009, fundamentada en un marco de lectura renovado que incorporaba esta competencia en el formato electrónico y profundiza en los conceptos de interés por la lectura y en el de metacognición.

“El interés por la lectura implica la motivación para leer y engloba un conjunto de características afectivas y de conducta en las que se incluye el interés por la lectura y el placer de leer, una sensación de control sobre lo que se lee, la implicación en la dimensión social de la lectura, y distintas y frecuentes prácticas de lectura”<sup>345</sup>.

<sup>343</sup> Los resultados promedio de la inmensa mayoría de los países de la OCDE oscilan en el intervalo de puntuaciones correspondiente al nivel 3 de rendimiento en lectura (480-553), cuyas tareas requieren que el lector localice y, en casos, reconozca la relación entre distintos pasajes de diferente condición o que integre distintos pasajes para identificar la idea principal, comprendiendo una relación o construyendo el significado de una palabra o una frase, entre otros aspectos.

<sup>344</sup> España ha participado, desde su primera edición en 2000, en todos los ciclos trianuales. En 2012, además de la muestra estatal, diversas comunidades autónomas ampliaron su muestra regional para poder recabar datos que fueran comparables a nivel internacional. Dichas comunidades, ordenadas alfabéticamente, fueron: Andalucía, Aragón, Principado de Asturias, Islas Baleares, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Galicia, La Rioja, Madrid, Murcia, C. Foral de Navarra y País Vasco.

<sup>345</sup> PISA (2009). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos*. Madrid: Ministerio de Educación, p.22.

En el informe del 2009, se ponía de manifiesto que la actitud del alumnado en relación a la lectura y el aprendizaje es de vital importancia, ya que de esto depende que se disfrute de la lectura; es una condición previa asociada al placer por la lectura y su rendimiento.

“El bajo rendimiento de comprensión lectora en los alumnos que dicen no leer por diversión parece aconsejar la difusión de medidas de fomento de la lectura, pero animar a los alumnos a leer más horas no significa necesariamente que mejoren su comprensión lectora. Existe un umbral que indica que la diferencia estriba en que lean diariamente por diversión, no en la cantidad ‘bruta’ de tiempo que pasan leyendo”<sup>346</sup>.

En la última edición de PISA desarrollada en el 2012, la lectura fue un área secundaria aunque su marco no había cambiado desde el ciclo anterior del 2009 en el que se había incorporado la lectura de textos digitales. A través del informe que emite esta organización, se reitera la importancia de la competencia lectora para desentrañar no solo el mundo de los textos impresos, sino también de los digitales, por la reciente relevancia que está adquiriendo en nuestra sociedad, tanto en la lectura realizada por el alumnado como los adultos.

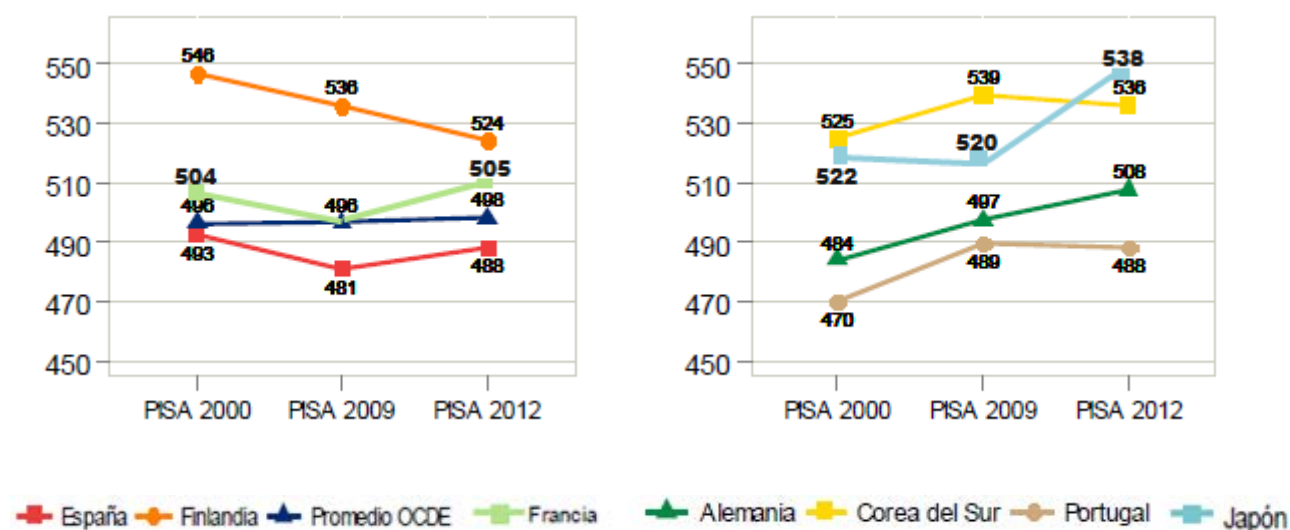


Figura 15: Resultados promedio en lectura, años 2000, 2009 y 2012

Fuente: PISA (2013). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español PISA 2012*. Madrid: Ministerio de Educación, p. 191.

<sup>346</sup> Ídem.

En la definición ofrecida por PISA, se entiende la competencia lectora como “lectura”, porque es posible transmitir a un público no experto, de forma más precisa, lo que mide el estudio, subrayando que subrayar la idea de que la lectura es interactiva, donde el lector valore y utilice la lectura para distintos fines. Así, la competencia lectora juega un papel, desde lo privado a lo público, desde el contexto educativo hasta el laboral, desde la educación formal hasta el aprendizaje permanente y la ciudadanía activa.

En la figura 15, que recoge la evolución del rendimiento en lectura en las ediciones PISA del 2000, 2009 y 2012 en los países seleccionados, podemos comprobar que el “comportamiento de los resultados no es estable en el tiempo: en el mismo país puede producirse, de una edición a la siguiente, tanto el incremento como el descenso de los resultados. Además la intensidad de los cambios también es variable”<sup>347</sup>.

“Mirando la evolución de la puntuación media en lectura, España va mejorando, acercándose al punto de referencia propuesto en esta Estrategia de Educación y Formación, con un 18,3%. El promedio de la OCDE está en 18,0% y, más alejado se sitúa la media de la Unión Europea, localizada en el 19,7%”<sup>348</sup> (ver figura 16).

España			OCDE (Promedio)			Unión Europea (25 países)			Puntos de referencia Europa 2020
2006	2009	2012	2006	2009	2012	2006	2009	2012	15%
25,7%	19,6%	18,3%	20,1%	18,8%	18,0%	23,1%	19,6%	19,7%	

Tabla 20: Porcentaje alumnado de 15 años con nivel 1 o <1 de competencia en LECTURA (escala PISA)  
Fuente: PISA (2013). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español PISA 2012*. Madrid: Ministerio de Educación, p. 67.

Si analizamos los cambios<sup>349</sup>, que según el informe PISA se han venido produciendo en el concepto de lectura, se ha dado lugar a una definición ampliada de la competencia lectora, que reconoce la conexión entre las características de la lectura relacionadas con la motivación y la conducta en paralelo a las cognitivas. Por lo que la definición que ofrece PISA en esta última edición del 2012 es: “Competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad”<sup>350</sup>.

<sup>347</sup> PISA (2013). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español PISA 2012*. Madrid: Ministerio de Educación, p. 191.

<sup>348</sup> Ibidem, p. 67.

<sup>349</sup> Ídem.

La Figura 15 recoge la evolución del rendimiento en lectura de España y otros países en relación al promedio de la OCDE.

<sup>350</sup> PISA (2013). *Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2012. Matemáticas, Lectura y Ciencias*. Madrid: Ministerio de Educación, p.54.

Ahora bien, si nos centramos en el tipo de pruebas que propone este programa, ¿realmente podemos decir que es objetivo? Y al mismo tiempo, ¿responde a un único formato, independientemente del sistema educativo de cada uno de los países participantes? La respuesta puede ser muy variada dependiendo del país y los resultados que se obtienen, por lo que los resultados del informe PISA han sido portadas de los periódicos, los informativos e incluso, las tertulias, no en vano, puede ser considerada como una de las mejores herramientas con la que contamos para conocer el éxito o fracaso de nuestros sistemas educativos. Pero, ¿ofrece una fiabilidad completa?

Las críticas convencionales, avaladas por un sector académico, mantienen que se trata de una prueba con poca utilidad ya que sólo valora la calidad de los sistemas educativos en función de valores cuantitativos. Otros afirman que se producen fallos en su planteamiento, así como en su diseño y aplicación, en la medida que los ítems basados en el modelo de Rasch<sup>351</sup> que se incluyen, no son iguales en todos los países participantes, por lo que la estandarización de las respuestas sería parcial y por consiguiente, no es objetiva. Para alcanzar esa objetividad, las preguntas de PISA deberían funcionar de la misma manera en todos los países participantes, y no es así. De manera que nos cuestionamos si PISA favorece “un ranking” al que miran todos los políticos, pero que no cuestionan la calidad del sistema educativo, tanto en sus puntos fuertes como los débiles.

En España, aun siendo alta la inversión que en el programa se designa, bajo mi punto de vista, el sistema no es del todo eficiente ni cumple con las expectativas. De hecho, hay sistemas educativos con grandes resultados cuya inversión es menor. En esos casos, la prioridad la centran en la calidad del profesorado, ya que un buen sistema educativo debe plantear cómo asegurarse que todo el mundo tenga a los mejores docentes, sin preocuparse si tienen desventajas socioeconómicas o exceden las expectativas.

---

<sup>351</sup> El modelo de Rasch es un modelo psicométrico empleado en la construcción y análisis de tests que permite la medición conjunta de personas e ítems en una misma dimensión o constructo. Asimismo, el nivel de la persona en el aspecto observado y la dificultad del ítem, determinan la probabilidad de que la respuesta sea correcta. Entre sus ventajas, destacan: permite la medición conjunta, se presupone que es objetivo, facilita las propiedades de intervalo y la especificidad del error típico de medida.

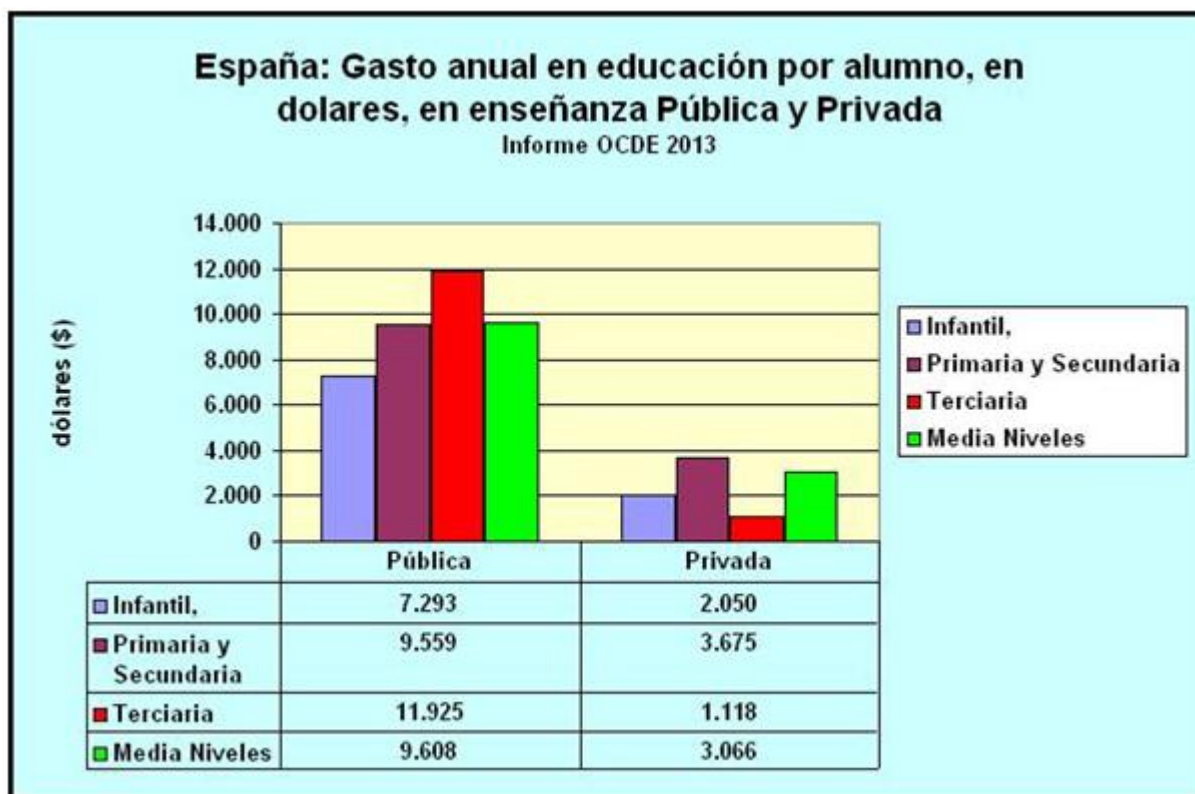


Gráfico 12: Gasto español anual en educación por alumno

Fuente: Sevillano, J. (2013). La educación actual (informes OCDE y PISA) y la de nuestros padres y abuelos. Recuperado de <http://javiersevillano.es/Laeducacion.htm>

Como podemos apreciar en el gráfico 12 relativo al caso español, la inversión realizada en educación<sup>352</sup> alcanza una cifra considerable (es el séptimo país de la OCDE que más invierte), pero no por ello los resultados obtenidos son todo lo aceptables que pudiera estimarse, encontrándose nuestro país en niveles bajos, según la clasificación establecida a raíz de los informes PISA.

“En España y en la OCDE los resultados educativos del alumnado dependen en mayor medida de las características y de las circunstancias propias de los estudiantes, que de las características de los centros educativos a los que acuden. En España la incidencia de las características de las escuelas es menor que la media OCDE. Los centros educativos españoles cuentan tanto con los alumnos buenos, como con los alumnos rezagados”<sup>353</sup>.

<sup>352</sup> Según el informe PISA emitido en el año 2013, España destina 9.608 dólares al año de gasto público por alumno en la educación pública, un 15% más que la OCDE, aumentando el gasto a medida que se asciende en las etapas educativas.

<sup>353</sup> Educainee (2013). PISA 2012 Informe internacional. *Boletín de Educación*, nº 22, 1-8.

Teniendo en cuenta la situación actual y los resultados obtenidos en el proceso a lo largo de la participación de España en las pruebas PISA, no podemos quedarnos cruzados de brazos, analizando las deficiencias y no aportando propuestas de mejora, a las que en todo proceso reflexivo se debe llegar. De esta manera, bajo mi punto vista, se requiere:

- Un sistema transparente que aúne los principios que la ley educativa vigente establece de calidad, libertad y equidad, con la rendición de cuentas y la cultura evaluativa. Para ello, habría que abordar una mejora en el proceso selectivo del docente y potenciar su actualización con un plan de formación actual que responda a las necesidades que nuestro contexto establece. En este sentido, Andalucía ha renovado recientemente las líneas estratégicas<sup>354</sup> de su III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado<sup>355</sup>, marcando como ejes prioritarios:
  1. La formación del profesorado vinculada a la mejora de las prácticas educativas, al rendimiento y el éxito educativo de todo el alumnado.
    - El currículo basado en competencias clave.
    - Escuela Inclusiva para la igualdad y la equidad.
    - Escuela de la Sociedad del conocimiento.
    - Planes de mejora y formación de los centros educativos.
  2. La formación del profesorado como factor clave para el perfeccionamiento continuo y la capacitación profesional docente y las buenas prácticas.
    - Actualización y acreditación para la función directiva.
    - Profundización en la supervisión de Planes de la Consejería desde la función inspectora.
    - Formación para el Profesorado funcionario en prácticas y Profesorado novel.

---

<sup>354</sup> Resolución de 1 de septiembre de 2015, de la Dirección General del Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, por la que se determina el desarrollo de las líneas estratégicas de formación del profesorado establecidas en el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado y la elaboración de los proyectos de formación (BOJA nº 182, de 17 de septiembre de 2015).

<sup>355</sup> DECRETO 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (BOJA nº 170 de 30 de agosto de 2013).

- Formación para la Inspección novel y asesorías noveles de formación permanente.
  - Plan de prevención de riesgos laborales.
3. La formación del profesorado como impulsora del conocimiento compartido y producido en los centros educativos y la investigación y la innovación educativa, y las buenas prácticas.
- Desarrollo de programas educativos vinculados a los proyectos educativos de centro.
  - Metodologías de trabajo investigador y colaborativo en el aula y centro y fomento de redes de centros innovadores.
  - Capacitación del profesorado para, a través de la investigación y el análisis de las prácticas docentes, detectar cuáles mejoran el éxito educativo.
4. La formación del profesorado como apoyo en la progresiva transformación de los centros educativos en entornos colaborativos de aprendizaje y formación en los que participan todos los miembros de la comunidad educativa.
- Participación de toda la comunidad para la mejora de la atención a la heterogeneidad de procedencia del alumnado, especialmente en actuaciones que ayuden a la superación del racismo y la xenofobia.
  - Fomento de la participación de las familias y los agentes sociales en el aprendizaje y rendimiento del alumnado.
  - Conocimiento y utilización de herramientas para detectar el grado de satisfacción de las familias con su participación y colaboración con el centro educativo en el proceso educativo de sus hijos e hijas.
5. La formación del profesorado de formación profesional, enseñanzas artísticas y de idiomas y educación permanente como herramienta para conectar la educación con la realidad productiva y el empleo.
- Formación Profesional Básica.
  - Formación Profesional en Alternancia.
  - Nuevos títulos.
  - Metodologías y recursos en enseñanzas de Educación Permanente.



- Estandarización de criterios del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas.
  - Enseñanzas Artísticas: el nuevo marco normativo y curricular.
- 
- Un sistema educativo que preste su merecida importancia a las materias instrumentales de matemáticas y lengua, pero sobre todo, en el tema que nos ocupa, centrándose en el desarrollo de la lectura y escritura desde las edades tempranas, incidiendo en la comprensión lectora, para que no se produzca la situación de no contestar bien a los ítems que PISA establece porque no han entendido lo que se ha preguntado.
  - Favorecer la motivación del alumnado, dado que la sociedad se ha digitalizado, incorporando de manera pedagógica las nuevas tecnologías. De ahí que en Andalucía se haya propuesto una formación para el profesorado en TAC, como tecnologías del aprendizaje y del conocimiento, en apoyo de las TIC.
  - Desde el propio estado también se han analizado los resultados, redactándose un informe<sup>356</sup> que destaca algunas propuestas de mejora para:
    - Aumentar la eficiencia de la inversión educativa: basar las políticas educativas en evidencias, identificar las áreas de gasto educativo más productivas, asumir las necesidades derivadas de la incorporación al sistema reglado.
    - Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación: incorporar un sistema instructivo bien estructurado y orientado al dominio de las materias, favorecer el desarrollo de la cultura emprendedora desde el sistema educativo, reforzar la atención y orientación educativa de acuerdo a las necesidades del alumnado.
    - Robustecer la profesión docente: desarrollar la profesión docente y mejorar los procesos de formación.
    - Fortalecer la institución escolar: profesionalizar la dirección de los centros educativos, avanzar en la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los centros educativos, potenciar los compromisos entre la familia y la escuela.

---

<sup>356</sup> Consejo Escolar del Estado (2012). *Propuestas de Mejora: Informe 2012 sobre el estado del sistema educativo*. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones MECD.

### 2.2.3.2.- Estudio PIRLS

Otro estudio internacional es el “Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora”, conocido como PIRLS (“Progress in Reading Literacy Study”), en el que España ha participado en el 2006 y 2011, por lo que se pueden realizar comparaciones longitudinales. A diferencia del anterior programa, PIRLS se centra exclusivamente en el estudio de la comprensión lectora, dirigiéndose al alumnado del cuarto curso de Educación Primaria con edades comprendidas entre nueve y diez años, por estar en la fase de la escolarización en la que el aprendizaje lector debe estar asentado, utilizándose la lectura como instrumento de aprendizaje para otras áreas. En este caso el organismo responsable es la “Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement” (IEA).

**Porcentajes de alumnos por niveles PIRLS (Lectura)**

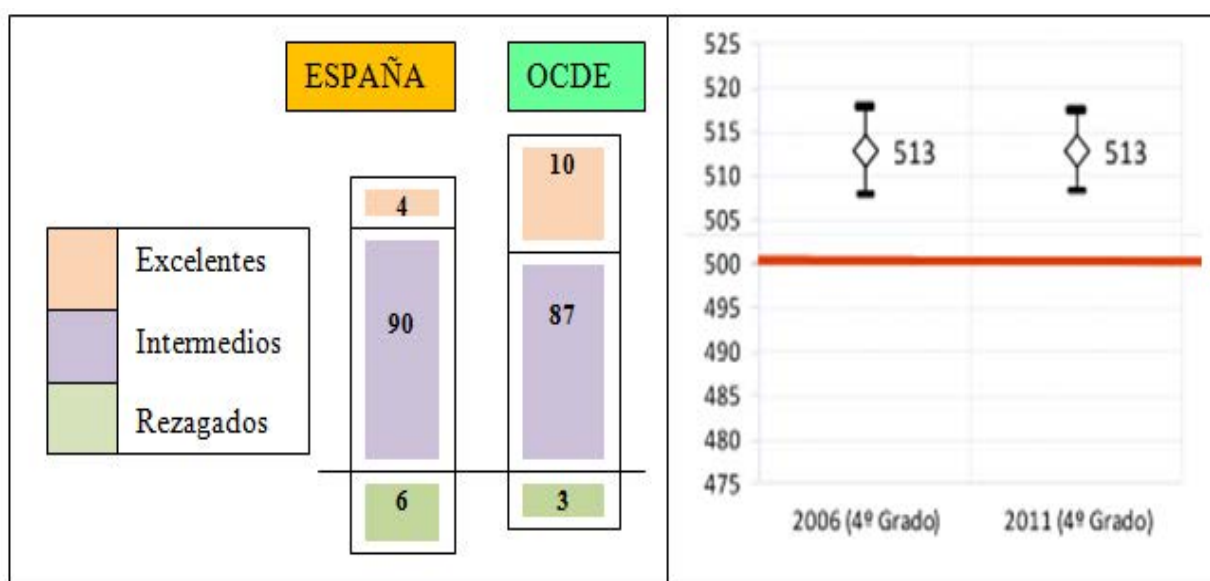


Gráfico 13: Porcentajes de alumnos por niveles PIRLS en lectura<sup>357</sup> y promedio español  
Fuente: Gobierno de España

<sup>357</sup> Los resultados de PIRLS en lectura asignan a España 513 puntos, quedando por debajo de la media de la OCDE (538). Además, según la gráfica que mostramos, se señala que el porcentaje de alumnos excelentes de España, quedando establecido en un 4%, es inferior al de la OCDE con un 10%; en contraste, la proporción de alumnos rezagados (6%) sí es superior a la de la OCDE (3%).

En la parte derecha del gráfico 13, se representan los resultados de España en PIRLS 2006 y PIRLS 2011 llevados a cabo con alumnado de 4º grado (en España equivale al 4º curso de educación primaria), observándose que la puntuación es la misma en los dos casos. “Ha habido un comportamiento estable en el rendimiento de los alumnos españoles, ya que no hay diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas en los dos ciclos”<sup>358</sup>.

Resulta de interés relacionar estos resultados con el promedio de los países participantes en el año 2011, que se sitúa en 512, viendo que en comprensión lectora el promedio español con 513 es similar al internacional. No obstante, en relación al porcentaje de alumnado en nivel avanzado, España mantiene un nivel bajo, mientras que aumenta el porcentaje en el nivel intermedio.

A partir de la década de los setenta comenzaron a realizarse evaluaciones internacionales sobre la calidad de los sistemas educativos de países desarrollados que permitieron valorar conocimientos y competencias que el alumnado había adquirido principalmente en lectura, matemáticas y ciencias. Poco a poco se fue estandarizando hasta conformar esta prueba, cuyo objetivo principal es evaluar la competencia lectora, entendida como la capacidad de comprender y usar lo que se lee, realizándose cada cinco años desde el 2001. Con la extensión de los sistemas educativos, “no se trata solo de que los jóvenes realicen más años de educación, sino que además estos cursos les proporcionen un elevado nivel de formación para tener mejores perspectivas futuras de satisfacción personal y laboral”<sup>359</sup>.

---

<sup>358</sup> PIRLS (2013). *PIRLS - TIMSS 2011 Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias*. Madrid: Ministerio de Educación, p. 64.

<sup>359</sup> *Ibidem*, p.7.

El análisis del nivel de conocimiento y competencias adquirido en promedio por los alumnos de cada país permite estudiar los factores que pueden encontrarse en la base de los diferentes resultados que alcanza cada Estado miembro, e incluso los propios estudiantes de un mismo país. Las conclusiones que se obtienen de este tipo de investigaciones pueden contribuir a proporcionar información útil para la toma de decisiones de política educativa. Asimismo, el conocimiento de los niveles educativos logrados por los países que participan en estos estudios arrojará luz sobre los canales a través de los cuales la educación afecta a su desarrollo social, cultural y económico.

PIRLS 2011 es el cuarto estudio que la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo realiza sobre el aprendizaje de la lectura desde 1991, en el que tuvo lugar el primero de ellos (Reading Literacy Study). Ya con el nombre de PIRLS y el actual diseño, el estudio se ha llevado a cabo en 2001, 2006 y 2011, consolidando así una secuencia de ciclos de cinco años.

Otro motivo para elegir al alumnado con edades comprendidas entre los nueve y diez años es porque, además de haber empezado a usar la lectura como una herramienta para aprender, deben valorar además diversos aspectos de los contextos en los cuales se desarrolla la competencia lectora. Desde sus inicios, PIRLS mantiene relacionado el objeto de su evaluación sobre la comprensión lectora con la finalidad de leer para aprender como aparece matizado en la siguiente tabla:

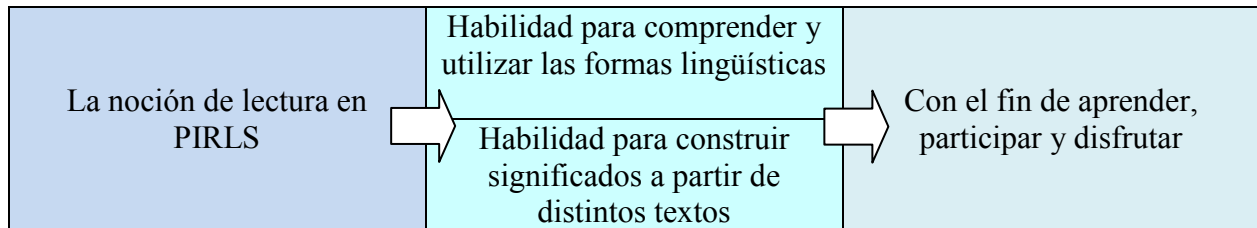


Tabla 21: Lectura en PIRLS  
Fuente: MEC (2013). *op. cit.*

En cualquier caso, si analizamos los resultados arrojados en las gráficas anteriores junto a los niveles de rendimiento y el comportamiento en los propósitos de lectura, llegamos a la conclusión que dichos

“valores han permitido estimar el éxito relativo y el nivel de rendimiento (excelencia) alcanzado por los sistemas educativos, en relación con los promedios globales OCDE, UE y de los países participantes en los estudios. Pero los valores promedio responden a comportamientos, a veces muy diferentes, del rendimiento de los alumnos y de los centros. Las diferencias de dichos valores y su magnitud son de la mayor relevancia para poder valorar otro aspecto esencial de los sistemas educativos, como es la equidad que ofrecen a sus alumnos”<sup>360</sup>.

Desde mi punto de vista, y teniendo en cuenta que PIRLS está diseñada para la comparativa internacional de los logros en comprensión lectora del alumnado que ha cursado cuatro años de la educación primaria, se podría orientar a detectar los puntos fuertes y débiles de cada sistema educativo para el fomento del hábito lector, buscando también el apoyo en el hogar para la alfabetización.

<sup>360</sup> PIRLS (2013)., *op. cit.*, p. 67.

El propio rendimiento está influido por las circunstancias en las que se desarrollan los aprendizajes, la habilidad de cada alumno, los condicionantes de partida, los entornos sociales, económicos y culturales de los alumnos y centros educativos considerados u otros factores.

Es necesario que exista un ambiente escolar para la enseñanza y el aprendizaje, que se vea refrendado por las familias y dinamizado desde el propio centro. Así, con el desarrollo de estas pruebas, se podría valorar a tenor de los resultados, si las políticas educativas, nuevas o actualizadas, impactan realmente en los logros de aprendizaje. Se parte de la idea que a través de estas pruebas, se establece un marco exhaustivo de evaluación de la comprensión lectora, buscando su desarrollo de manera colaborativa entre los países participantes, ¿pero realmente se alcanza? Si analizamos nuestros resultados en base al gráfico 13, entonces

“los 513 puntos de España la posicionan entre el grupo de países que consiguen una media superior a 500 puntos, aunque por debajo de las medias de los países participantes de la Unión Europea y de la OCDE. España tiene 28 puntos menos que Italia y Portugal, países próximos en muchos aspectos. Con países anglosajones como Inglaterra, Irlanda del Norte y Estados Unidos la distancia es mayor (más de 39 puntos). También hay diferencia, aunque solo de 7 puntos y no significativa, con Francia. Andalucía obtiene 515 puntos y Canarias 505. En ambos casos la diferencia entre sus puntuaciones y la española no es significativa. [...] En España no se detectan diferencias significativas entre la puntuación global y las de cada propósito de lectura, aunque hay una ligera preferencia hacia los textos literarios frente a los informativos. En la OCDE se obtiene un patrón similar al español.”<sup>361</sup>.

Es necesario valorar las fortalezas y debilidades que se derivan de este estudio, así para apreciarlas en los distintos ámbitos medidos “los resultados deben interpretarse en conjunto, ya que cualquier valoración aislada de los mismos empobrece y desvirtúa la comprensión de los resultados educativos de un país”<sup>362</sup>. Por ello, basándose en una enseñanza individualizada, al aplicar PIRLS también obtendríamos información diagnóstica sobre cada ítem, en el sentido de conocer las habilidades lectoras y las estrategias del estudiante para reconocer palabras y frases, comprender oraciones y párrafos simples, obtener información así como hacer inferencias directas, con el fin de comprender el mensaje general. Es decir, mide las tendencias en el rendimiento en comprensión lectora del alumnado. A este respecto, en la última prueba realizada en la edición de 2011 España tuvo una muestra de 8.580 alumnos, participando 312 centros y 403 profesores.

---

<sup>361</sup> PIRLS (2013)., *op. cit.*, pp. 37-43.

<sup>362</sup> *Ibidem*, p. 35.

Promedios de los países OCDE referidos a su media 500 en comprensión lectora (PIRLS)

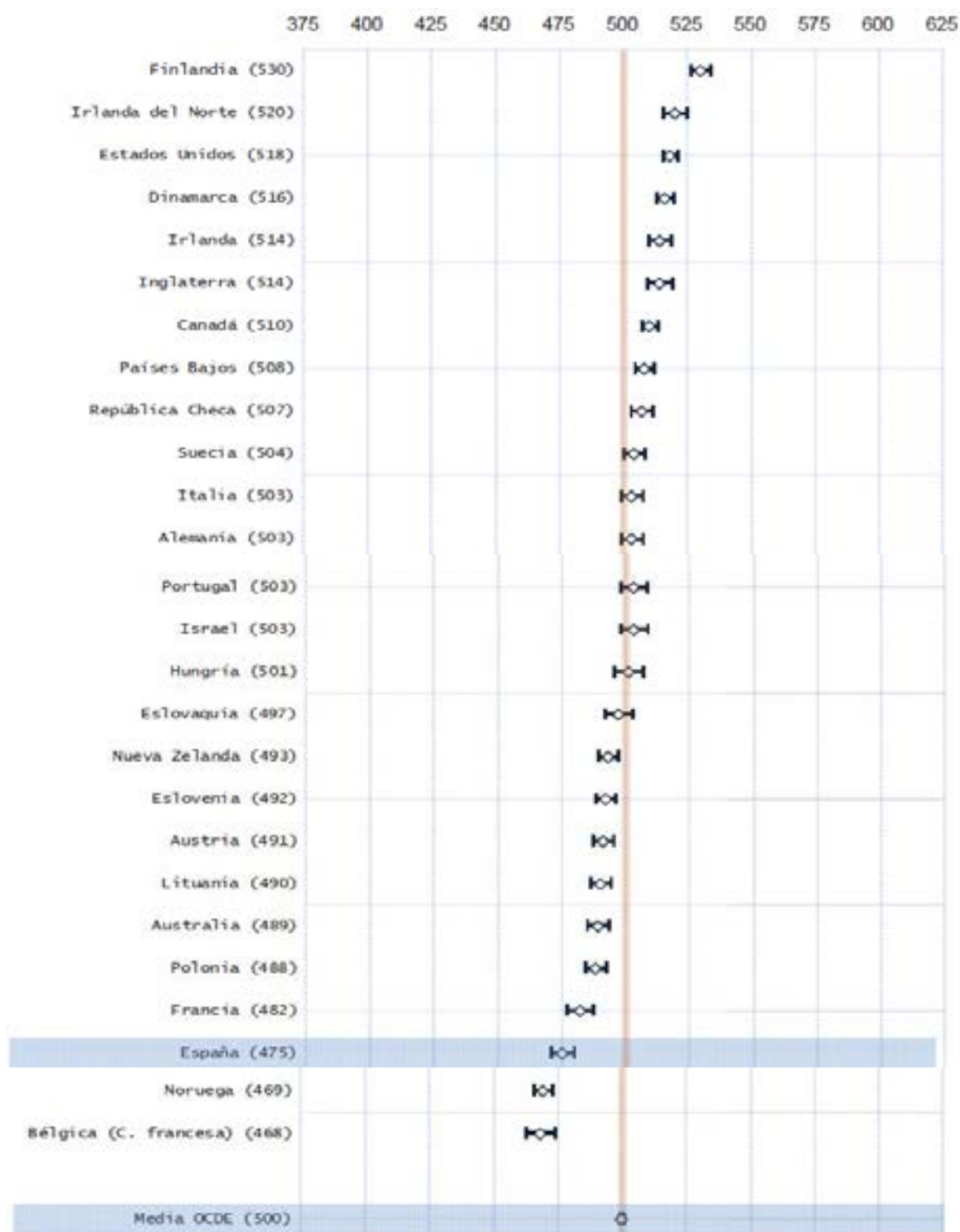


Gráfico 14: Promedios OCDE según media 500 comprensión lectora (PIRLS)

Fuente: Gobierno de España

En el gráfico 14 se representa una transformación de las puntuaciones que habrían obtenido los países de la OCDE si el promedio de todas sus medias fuera el punto de referencia 500. En este sentido, esta transformación<sup>363</sup>

“supone solo un cambio de origen de las puntuaciones, pero permite comparar con mayor claridad los resultados de los países de esta organización. España, con 25 puntos por debajo de 500, junto con Noruega (31) y Bélgica (Comunidad francesa) (32), son los países con puntuaciones más bajas de la OCDE. Con este cambio de escala, la puntuación de España (475) es aproximadamente igual a la del estudio PISA 2009 en comprensión lectora (481). Finlandia consigue el mejor rendimiento de estos países con 30 puntos por encima de la media. La diferencia de puntos entre los países de la OCDE con mayor y menor puntuación es 62 puntos”<sup>364</sup>.

Porcentajes de alumnos por niveles PIRLS (ordenados por nivel muy bajo)

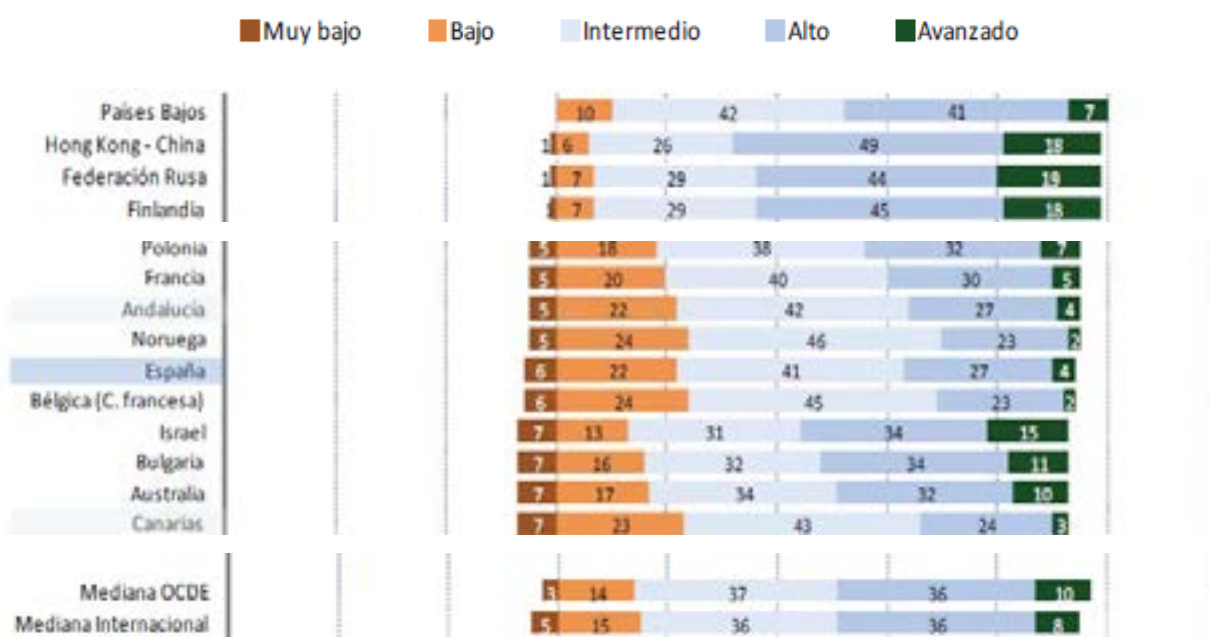


Gráfico 15. Porcentajes alumnado niveles PIRLS (por nivel muy bajo)

Fuente: Gobierno de España

<sup>363</sup> Transformación elaborada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

<sup>364</sup> PIRLS (2013)., *op. cit.*, p. 38.

El coeficiente de correlación de Spearman (r) entre las puntuaciones en PIRLS y PISA2009 es 0,14, no significativamente distinto de cero al 5%, lo que indica discrepancia entre el orden de puntuaciones de los países en ambos estudios. Este resultado es lógico dado que PISA y PIRLS no evalúan exactamente lo mismo debido a que PISA es una evaluación por competencias y PIRLS está más ligada al currículo, la edad de los alumnos es diferente, etc. Los resultados de ambos estudios son complementarios, porque permiten evaluar el sistema educativo en dos etapas obligatorias diferentes.



“España tiene mayor porcentaje de alumnos con puntuaciones en el nivel muy bajo que la OCDE (6% frente a un 3% de la mediana OCDE). Esta situación es similar en Andalucía y Canarias. El número de alumnos en este nivel varía de unos países a otros. Un primer grupo de países tienen menos de un 3% de alumnos en dicho nivel. En el segundo grupo, en el que está España (6%), estos porcentajes aumentan hasta el 8% de Nueva Zelanda. Los países en vías de desarrollo tienen porcentajes por encima del 14%. La OCDE tiene menor porcentaje de alumnos en nivel muy bajo (3%) que el conjunto de países participantes en PIRLS (5%). Con las oportunas salvedades (evaluación curricular frente a competencial, edad de los alumnos, diferentes puntos de referencia para cada nivel, año de realización de la prueba, etc.) se puede comparar la diferencia de porcentajes de alumnos en los distintos niveles de España y la OCDE conseguida en los estudios PISA 2009 y PIRLS 2011. En PISA, España tenía un 20% de alumnos en nivel muy bajo, muy similar al promedio de la OCDE (19%). En cambio, en PIRLS, este porcentaje en España es el doble que el de la OCDE”<sup>365</sup>.

Bajo mi punto de vista, pienso que la cultura evaluativa está poco incorporada en nuestro país, a pesar de ser un factor esencial para mejorar el sistema educativo, ya que “si no se cuenta con información fiable sobre la situación de rendimiento de los alumnos y los aspectos que pueden determinarlo, resultará muy complicado iniciar procesos de mejora”<sup>366</sup>. De ahí la necesidad de analizar aspectos concretos en profundidad, para poder explotar más satisfactoriamente los datos, y que éstos nos permitan extraer claves que orienten esos procesos de mejora. Pero, ¿qué factores pueden condicionar que España obtuviera 513 puntos, frente a otros países de OCDE que alcanzan los 538, superando la media de la UE con 534? ¿O niveles superiores como Hong-Kong (571), la Federación Rusa (568) o Finlandia (568)? “Los resultados de PIRLS-Lectura señalan que el porcentaje de alumnos excelentes de España (4%) es inferior al de la OCDE (10%) y que la proporción de alumnos rezagados (6%) es superior a la de la OCDE”<sup>367</sup>. España mantuvo un nivel bajo de una edición a otra (2006 – 2011), sin favorecer un ápice de mejora, generándose un problema<sup>368</sup> que ha suscitado diversas iniciativas de análisis por parte de las administraciones y del propio Consejo Escolar del Estado. Por ello, cuando se introducen las competencias básicas en nuestro currículo, nos invita a la reflexión sobre los aprendizajes imprescindibles que debe interiorizar el alumnado, requiriéndose para ello ofrecer formación al profesorado sobre metodología competencial y evaluación, aspectos que se han reforzado desde el CEP en los últimos años, creando itinerarios específicos formativos ya sea a nivel general o específico en los centros que lo demandan.

<sup>365</sup> PIRLS (2013)., *op. cit.*, p. 40.

<sup>366</sup> *Ibidem*, p. 107.

<sup>367</sup> *Ibidem*, p. 108.

<sup>368</sup> Una preocupación era la desigualdad de resultados entre las comunidades españolas, donde unas consiguen igualar a países con buenos resultados y otras, en cambio, influyen en el descenso de la media.

Considerando esta necesidad formativa, desde los Centros del Profesorado de Andalucía, se ha incidido en la formación competencial del docente para que pueda desempeñar su función de manera más idónea. Creemos que si conocen los elementos curriculares, podrán aplicar metodologías que desarrollen una enseñanza basada en competencias, con su posterior evaluación como herramienta de retroalimentación y mejora del proceso, tanto hacia el propio profesorado y su práctica educativa, como el rendimiento académico del alumnado. En este sentido, y en concreto desde el CEP de Málaga, desde el curso académico 2008 -2009 se ha venido ofreciendo un itinerario formativo llamado "Trabajamos las competencias básicas", donde se han tratado los siguientes aspectos:

- Conocimiento y análisis de las competencias y de los descriptores.
- Identificación de los descriptores que ya se trabajan desde cada área. ¿A qué competencias corresponden principalmente?
- Tipos de actividades que se realizan con el alumnado. Identificación de los descriptores que no se suelen trabajar. ¿A qué competencias corresponden principalmente?
- Planteamiento de dos actividades por área que trabajen descriptores de varias competencias.
- Lectura de documentos: aclaraciones, ideas principales, discusión de los documentos.
- Elaboración de una tarea con los descriptores (competencias) a desarrollar, las materias implicadas, los recursos necesarios y el contexto de aplicación.
- Programación de una unidad didáctica (UD).
- Señalar y dialogar acerca de las características que creemos debe tener la evaluación.
- Establecimiento o replanteamiento de los criterios de evaluación de la UD.
- Relación de instrumentos de evaluación que podemos emplear en cualquier UD.

En los dos últimos años, se ha modificado el enfoque, pasando de ser un itinerario general de oferta individual para el profesorado, a un programa formativo que repercuta en el centro educativo, de ahí que se pidiese como uno de los requisitos, que hubiera un compromiso de participación de, al menos, el 50% del claustro en dicha formación, siendo la persona coordinadora del programa un miembro del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (ETCP) de los centros, preferentemente la jefatura de estudios con destino definitivo (para darle continuidad en el colegio o instituto).

El desarrollo del proceso, se puede sintetizar en la siguiente tabla donde se concretan las fases del itinerario, los contenidos a trabajar, así como la modalidad y a quien va dirigido:

FASES	CONTENIDOS	DIRIGIDO	MODALIDAD	PONENTE COORDINACIÓN
FASE I  "Integración de las competencias en Educación Primaria. Centros educativos"	1. Implicación trabajo en competencias. 2. Metodologías acordes con competencias: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje Cooperativo.</li> <li>• Proyectos de trabajo.</li> <li>• Secuencia didácticas.</li> <li>• Aprendizaje basado en problemas.</li> </ul> 3. Buenas prácticas competenciales. 4. Diseño unidades didácticas. 5. Evaluación.	Centros acogidos al Módulo Séneca (herramienta de competencias): 1. ETCP 2. Centro	1. Ámbito CEP/Provincial Curso semipresencial  Dirigido: responsables competencias y ETCP (30 h): <ul style="list-style-type: none"> <li>• 16 horas presenciales (4 sesiones presenciales).</li> <li>• 14 horas no presenciales.</li> </ul>	- Formadores en competencias seleccionados por el CEP correspondiente.  - Seguimiento: Asesorías referencia.
			2. Ámbito Centro Curso semipresencial  Dirigido: Centros acogidos al programa de competencias (30 h): <ul style="list-style-type: none"> <li>• 16 horas presenciales (4/8 sesiones).</li> <li>• 14 horas no presenciales.</li> </ul>	- Responsables del programa en el centro.  - Seguimiento: Asesorías referencia.
FASE II  Profundización: "Integración Competencias"		Centros acogidos al Módulo Séneca	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoformación: Formación en centro.</li> <li>• Curso con seguimiento.</li> </ul>	- Centros que han realizado la Fase I.

Tabla 22. Itinerario formativo andaluz sobre aprendizaje competencial  
Fuente: Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

### **2.2.3.3.- Pruebas de Evaluación de Diagnóstico y ESCALA**

Como es obvio, y a diferencia de las evaluaciones internacionales en la que se comparan distintos sistemas educativos, a nivel nacional y en concreto en Andalucía, se han desarrollado evaluaciones bajo un marco curricular homogéneo. Nos referimos a las “Pruebas de la Evaluación de Diagnóstico” (PED) que se han desarrollado en dos niveles académicos, uno con el alumnado de cuarto de educación primaria y el otro, con el alumnado de segundo de educación secundaria, desde el curso académico 2006-2007 hasta el 2011-2012. El objetivo que se persigue con estas pruebas es

“comprobar el nivel de adquisición de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado y, a través de los correspondientes cuestionarios de contexto, la relación de dicho nivel con los factores de carácter sociocultural. [...] Las pruebas podrán versar sobre las competencias básicas para el desarrollo personal, social y laboral del alumnado a lo largo de toda la vida<sup>369</sup>”.

Las preguntas que se realizan no son cuestionarios tipo “test”, sino que se construyen ítems<sup>370</sup> basados en situaciones-problema. Su característica principal es ser un tipo de pruebas constituidas a partir de situaciones reales en contextos similares a las del alumnado,

---

<sup>369</sup> ORDEN de 27 de octubre de 2009, por la que se regulan las pruebas de evaluación de diagnóstico y el procedimiento de aplicación en los centros docentes de Andalucía (BOJA nº 230, de 25 de noviembre 2009), p.6.

<sup>370</sup> AGAEVE (2012). *Evaluación de Diagnóstico 2011 – 2012. Informe de resultados*. Sevilla: Junta de Andalucía, pp. 15-16.

Para obtener fiabilidad en un test como éste, compuesto por varios ítems, se buscan resultados congruentes entre sí y que sean verificables, es decir, “que la prueba en su conjunto mida lo mismo que cada ítem por separado. El coeficiente que suele usarse para medir esto se denomina Alfa de Cronbach y su valor se considera satisfactorio a partir de 0,70 y tanto mejor cuanto más próximo a 1. Este cálculo se puede hacer a dos niveles: en primer lugar, considerando los resultados de cada alumna y alumno que ha realizado la Prueba (escalado individual) y en segundo, partiendo de los datos medios de cada uno de los centros (escalado por centro educativo)”.

En el escalado individual de primaria, los resultados Alfa de Cronbach obtenidos calculando los índices a partir de los datos del alumnado considerado individualmente, fueron:

- Razonamiento matemático: 0,884.
- Comunicación lingüística: 0,876.
- Cultural y artística: 0,876.

Paralelamente, en el escalado de secundaria los resultados fueron:

- Razonamiento matemático: 0,867.
- Comunicación lingüística: 0,943.
- Cultural y artística: 0,847.

En el escalado por centro educativos, los valores obtenidos fueron muy similares tanto en centros de primaria (razonamiento matemático: 0,951; comunicación lingüística: 0,942; cultural y artística: 0,947) como de secundaria (razonamiento matemático: 0,95; comunicación lingüística: 0,976; cultural y artística: 0,934).

en su vida escolar o extraescolar, para que les resulte verosímiles. Dentro de las PED, y centrándonos en la evaluación de la competencia básica en comunicación lingüística nos referimos al

“conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para el uso de la lengua, en tanto que instrumento para la expresión de los contenidos de la conciencia y para la comunicación. Se trata de conocimientos y destrezas o habilidades que integran un componente biológico y un componente cultural”<sup>371</sup>.

En el proceso continuado se generan una serie de informes que analizan los resultados obtenidos de las pruebas de evaluación de diagnóstico desde la primera edición de las mismas, recogiendo tanto en forma numérica como gráfica los siguientes aspectos:

- “Los resultados obtenidos en las distintas competencias evaluadas para que se pueda apreciar su evolución.
- Información sobre algunas características socioeconómicas y culturales del centro que contextualizan los resultados del mismo.
- Un análisis de la relación de los resultados con el ISC (Índice Socioeconómico y Cultural) del centro mediante una gráfica de puntos de todo el alumnado participante, además de otras medidas como la dispersión y la equidad en los resultados.
- Información de los resultados medios obtenidos por los centros que tienen características socioeconómicas y culturales similares o que pertenecen a la misma zona educativa”<sup>372</sup>.

Con la intención de comparar los resultados del alumnado de manera particular en relación con el resto del alumnado andaluz, se usa la puntuación transformada que se mide cada etapa y competencia en una escala de media 500 (media de todo el alumnado andaluz).

“Se ha comprobado que, al igual que en otras evaluaciones internacionales y nacionales, existe relación entre el ISC (Índice Socioeconómico y Cultural) del alumnado y las puntuaciones obtenidas en cada competencia. Considerando a todo el alumnado andaluz, podemos estimar la puntuación que, teóricamente, debería haber obtenido según su ISC, cada alumna y cada alumno del centro”<sup>373</sup>.

<sup>371</sup> AGAEVE (2013). *Guía de Evaluación de la competencia básica en comunicación lingüística*. Sevilla: Junta de Andalucía, p.17.

El desarrollo de esta competencia supone el progresivo dominio de la expresión y comprensión lingüísticas que va ampliándose a lo largo de las etapas de aprendizaje, teniendo como fin principal su aplicación a la vida diaria y a su inserción social como parte activa y crítica de la sociedad en que vive. La adquisición de las competencias lingüísticas de comprensión y expresión tienen obviamente su reflejo en los objetivos generales de la Educación Primaria, incluyendo éstos el carácter instrumental de la lengua para el desenvolvimiento del sujeto en la vida diaria.

<sup>372</sup> <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/equipos-analisis.html>

<sup>373</sup> [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/Explicacion\\_Informes\\_Centros\\_2012-13\\_web.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/Explicacion_Informes_Centros_2012-13_web.pdf)

Los resultados obtenidos en la Evaluación de Diagnóstico tras el último año de aplicación en el curso 2011 – 2012, son los que analizamos a continuación usando una escala cuantitativa<sup>374</sup> de 1 a 6 para cada etapa educativa y competencia evaluada, reflejados en el gráfico 16.

**Puntuaciones PED de E. Primaria y E. Secundaria 2012**

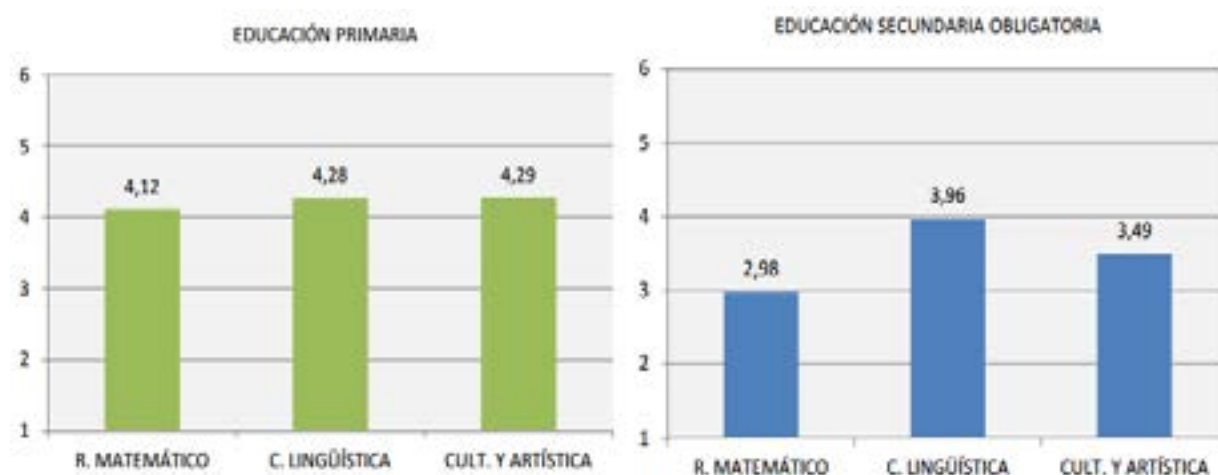


Gráfico 16. Puntuaciones PED obtenidas en Educación Primaria y Secundaria 2012

Fuente: AGAEVE (2012)., *op. cit.*, p. 21

En la parte izquierda del gráfico 16 relativa a primaria se observa que las puntuaciones obtenidas reflejan niveles similares en el dominio global de las tres competencias evaluadas, encontrándose el desarrollo de las mismas en el nivel superior de los intermedios (3 y 4). En cambio, en la parte derecha relativa a secundaria, observamos que en dos de las competencias el desarrollo se sitúa en los niveles intermedios (3 y 4), siendo en “razonamiento matemático” donde se alcanza el nivel de desarrollo inferior. Centrándonos en la “comunicación lingüística en lengua española”<sup>375</sup>, como temática afín de nuestro trabajo, que ha sido evaluada en todas las ediciones de las Pruebas censales de Evaluación de Diagnóstico en Andalucía, obtenemos los siguientes resultados reflejados en el gráfico 17.

<sup>374</sup> AGAEVE (2012)., *op. cit.*

Los valores se obtienen calculando la media aritmética del alumnado que ha hecho cada una de las pruebas.

<sup>375</sup> En la competencia en comunicación lingüística en primaria, aunque son 15 ítems, el rango es de 18 a 72 por haber algunos que se califican atendiendo a más de un criterio. Mientras que en secundaria, son 17 ítems, pero el rango de variación es de 29 a 116, pues hay algunos calificados por más de un criterio.

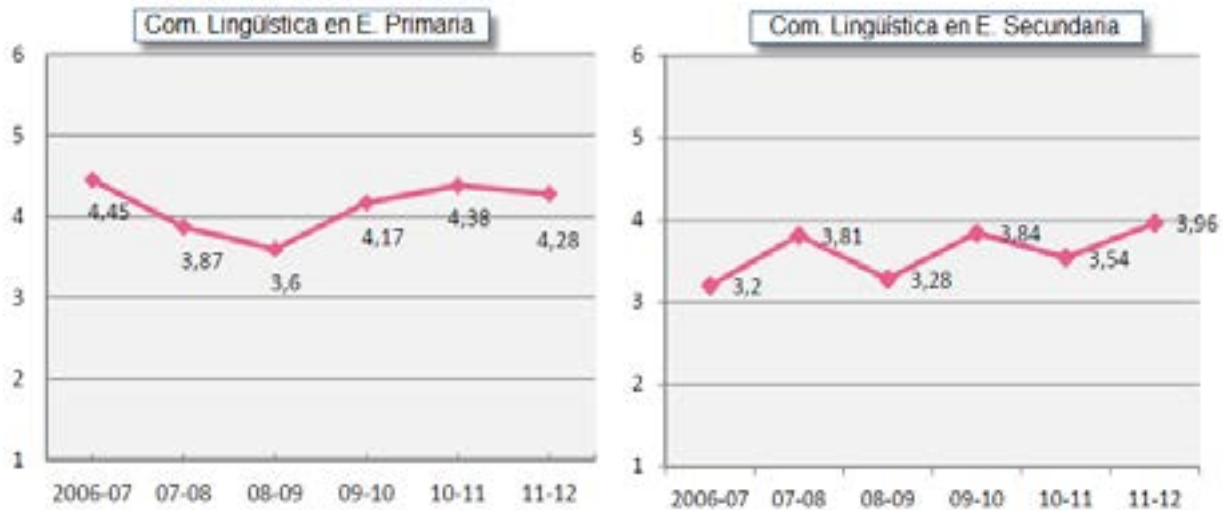


Gráfico 17. Puntuaciones PED en comunicación lingüística de E. Primaria y Secundaria  
Fuente: AGAEVE (2012)., *op. cit.*, pp. 23-24.

Analizando la evolución del gráfico 17, apreciamos que en la competencia lingüística en educación primaria retrocede 0.10 con respecto al curso 2010-11, manteniéndose en cualquier caso la buena tónica iniciada en el curso 2009-10. En cambio, en educación secundaria aumenta 0.42, obteniendo la puntuación más alta de todas las ediciones de las pruebas.

Centrándonos en las dimensiones que la competencia lingüística asocia, podemos observar en el gráfico 18 resultados aceptables, reflejando un mayor desarrollo en dimensiones lingüísticas específicas, donde la comprensión lectora es la que más ha desarrollado el alumnado de primaria con 4.51 puntos sobre 6. Le sigue “la dimensión expresión escrita (4.09), seguida de la dimensión comprensión oral (3.86). Las dimensiones DIM2 y DIM3 se encuentran en el nivel superior de los intermedios y la DIM1 está en el nivel inferior de los intermedios”<sup>376</sup>.

<sup>376</sup> AGAEVE (2012)., *op. cit.*, p. 25.

Las dimensiones analizadas son: comprensión oral (DIM1), comprensión lectora (DIM2) y expresión escrita (DIM3).



Paralelamente, en educación secundaria se obtiene en la comprensión lectora la puntuación más alta de las dimensiones evaluadas con 4.32, seguida de expresión escrita con 3.89 y de comprensión oral con 3.32. “Todas las dimensiones se encuentran en los niveles intermedios de la escala, estando comprensión lectora en el nivel superior de los intermedios y las otras dos en el nivel inferior de los intermedios”<sup>377</sup>.

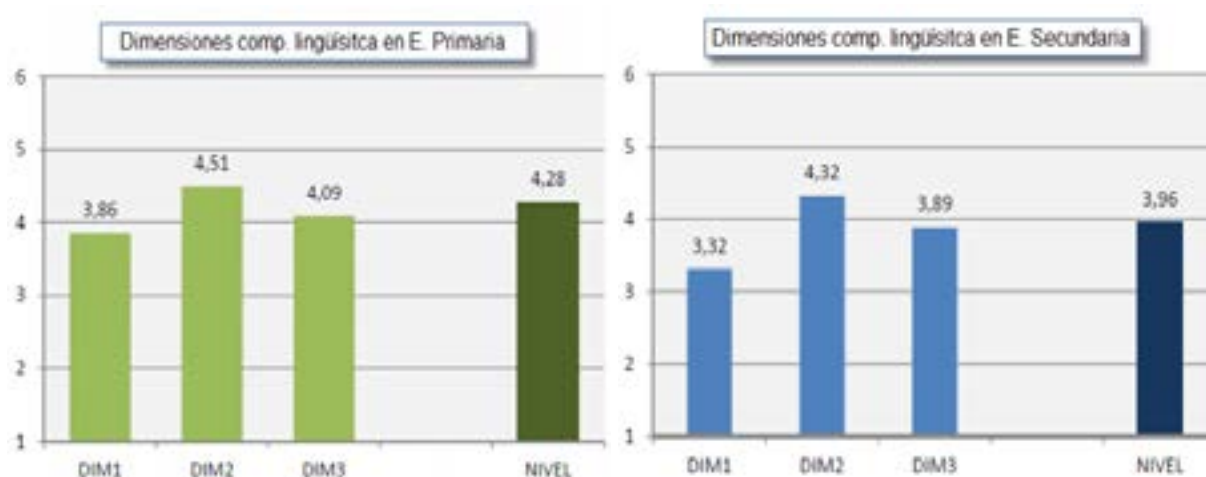


Gráfico 18. Dimensiones comunicación lingüística de E. Primaria y Secundaria (PED)

Fuente: AGAEVE (2012)., *op. cit.*, pp. 25-28.

La muestra del alumnado que desarrolló las pruebas sobre la que se realiza el análisis del gráfico, alcanza un total de 87765 personas sabiendo que hay aproximadamente un 2.7% más de alumnos que de alumnas que ha realizado las Pruebas en 4º de Educación Primaria. En el caso de 2º de ESO, también encontramos un número superior de alumnos sobre alumnas, aproximadamente un 3.3% más sobre un total de 88277 escolares. Teniendo en cuenta la distribución por sexos, se comprueba que en la competencia de comunicación lingüística y cultural – artística las alumnas tanto de primaria como secundaria alcanzan mejores resultados, mientras que son los alumnos los que alcanzan mejores puntuaciones en la competencia de razonamiento matemático, aunque acortando la diferencia en secundaria frente a primaria, como observamos en el gráfico 19.

<sup>377</sup> AGAEVE (2012)., *op. cit.*, p. 28.

En esta competencia la prueba contiene tres ítems que miden la dimensión 1 (Comprensión oral), diez ítems para la dimensión 2 (Comprensión lectora) y dos para la dimensión 3 (Expresión escrita), aunque en uno de los ítems de la dimensión 2 se miden dos elementos de competencia y en cada uno de los de la dimensión 3 se miden seis elementos de competencia.

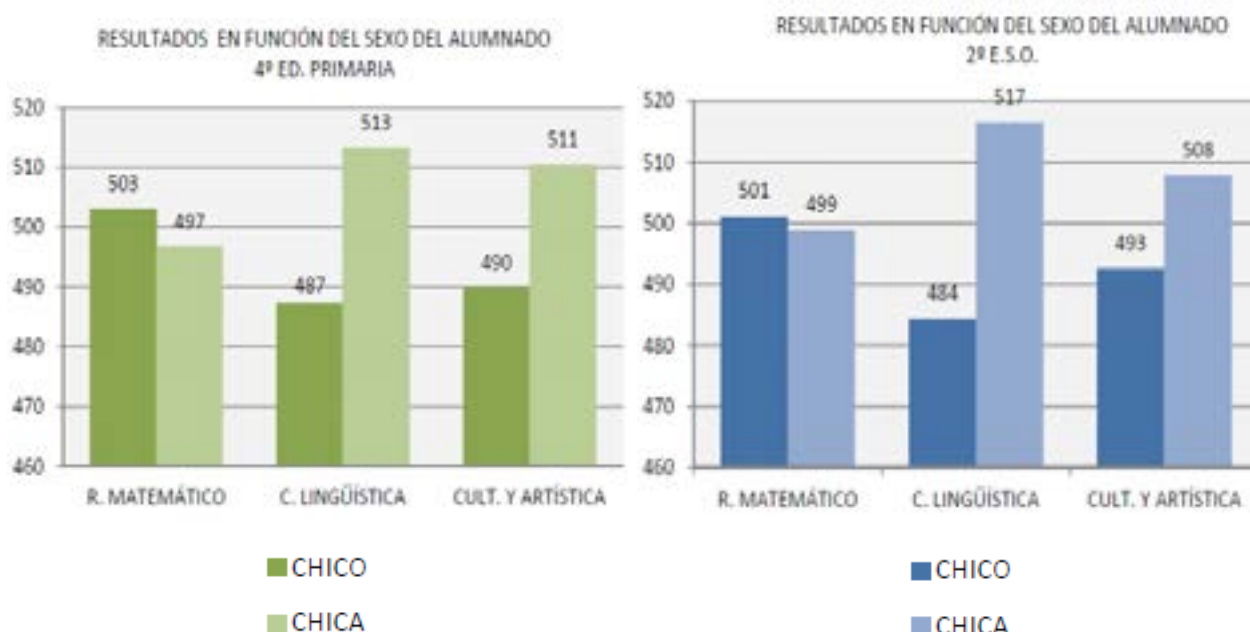


Gráfico 19. Resultados PED según sexo en E. Primaria y Secundaria  
Fuente: AGAEVE (2012)., *op. cit.*, pp. 40-41.

“Como se muestra en la gráfica, las alumnas de 4º curso de Educación Primaria obtienen una puntuación promedio superior a la de los alumnos, con diferencias de 26 puntos a su favor en las competencias de comunicación lingüística y 21 puntos en la competencia cultural y artística. Únicamente en el caso de la competencia en razonamiento matemático el promedio de los alumnos es ligeramente superior al de las alumnas (6 puntos). Hemos comprobado que estas diferencias, al igual que las que se producen en las otras variables asociadas al rendimiento que estudiamos en este informe, no son debidas al azar, es decir, son estadísticamente significativas. Estos resultados están muy en la línea de los de otras evaluaciones nacionales e internacionales. Asimismo, como se muestra en el gráfico anterior, las alumnas de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria obtienen una puntuación promedio superior a la de los alumnos, con una diferencia de 33 puntos en las competencias de comunicación lingüística y 15 puntos en la competencia cultural y artística. Sin embargo, el promedio de los alumnos es mejor que el de las alumnas en la competencia de razonamiento matemático, con una ligera diferencia de 2 puntos”<sup>378</sup>.

<sup>378</sup> AGAEVE (2012)., *op. cit.*, pp. 40-41.

La evolución de las competencias básicas adquiridas por el alumnado está asociada al crecimiento y al aumento cronológico de la edad. Conviene tener en cuenta dos aspectos de índole diferente. De una parte, la repercusión de la repetición en el rendimiento, factor que afecta a la mayoría de las alumnas y los alumnos que tienen un año más de los que les corresponderían por el curso en el que se encuentran. De otra parte, conviene analizar el proceso de maduración de las alumnas y de los alumnos que estudian 4º curso de Educación Primaria o 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria en la edad correspondiente, ya que existen diferencias cronológicas entre el alumnado sin repetición que pueden llegar casi hasta un año, debido al mes de nacimiento.

También podemos valorar otras pruebas específicas sobre “Escritura, cálculo y lectura en Andalucía” (ESCALA), aplicada únicamente al alumnado de segundo de educación primaria desde el curso escolar 2010-2011 hasta la actualidad, y con visión de continuar. La evaluación ESCALA es un instrumento que permite valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas en el alumnado como la situación de los centros y del sistema educativo andaluz en su totalidad. Además, con esta evaluación se incluye una prueba individual de lectura sobre destrezas lectoras<sup>379</sup>, que se realiza a una muestra aleatoria de alumnado de cada centro.

Desde su inicio en el curso académico 2010-11 este proceso de evaluación se ha entendido como un instrumento estratégico de mejora, habiendo un acuerdo básico en la comunidad educativa andaluza sobre la necesidad de disponer de un buen sistema de evaluación, con características propias y adecuadas a nuestro modelo educativo. Este instrumento facilita, por un lado a la Administración educativa una información amplia, rigurosa y permanente y, por otro, se ha convertido en una referencia clave para orientar su política educativa y dar coherencia a sus estrategias de atención, formación y asesoramiento de los centros y de sus equipos docentes. Se trata de una acción desarrollada por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa que solo es posible con la implicación de los centros educativos, sus equipos directivos y profesorado, y con la colaboración de la inspección educativa.

Analizando los datos obtenidos en esta prueba por el alumnado andaluz para los cursos 2012-13 y 2011-12, podemos destacar que la muestra de la prueba lectora “no tiene precedente, por su volumen (32432), en ninguna otra evaluación llevada a cabo a nivel nacional. En este curso escolar, el tamaño de la muestra ha aumentado con respecto al curso pasado en 244 alumnas y alumnos”<sup>380</sup>. Al igual que en las pruebas PED, las pruebas ESCALA utiliza el coeficiente de Alfa de Cronbach para establecer su fiabilidad, tanto a nivel individual del alumnado como por centros.

---

<sup>379</sup> Las metas de aprendizaje que se establezcan para la lectura en las enseñanzas básicas deben abordar, explícitamente, el trabajo sistemático de todo el profesorado sobre el dominio de los dos componentes básicos de la lectura, fluidez lectora y comprensión de textos que se consideran esenciales para alcanzar tanto logros escolares como la motivación para aprender.

<sup>380</sup> AGAEVE (2013). ESCALA 2012-2013. Informe de resultados. Sevilla: Junta de Andalucía, p. 7.

En tal sentido, en la competencia lingüística que es la que nos interesa, el 8.7% del alumnado andaluz se encuentra en los niveles iniciales de rendimiento (niveles 1 o 2), mientras que el 91.3% restante estaría en los niveles intermedios y avanzados, como podemos observar en la parte izquierda del gráfico 20. En este mismo gráfico, es de destacar que un 38.9% del alumnado andaluz se sitúa en el nivel más avanzado de la escala en comunicación lingüística.

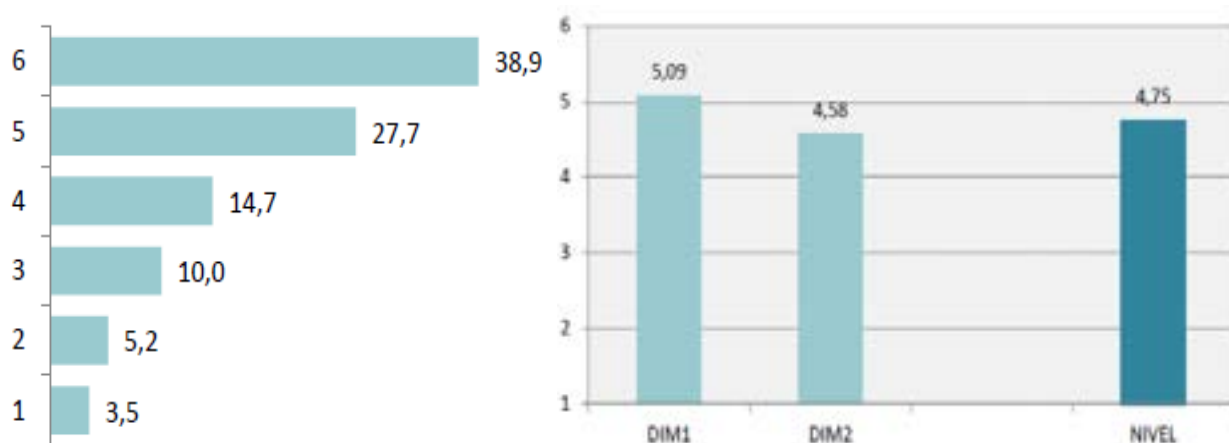


Gráfico 20. Resultados ESCALA en competencia lingüística

Fuente: AGAEVE (2013)., *op. cit.*, pp. 10-12.

En la parte derecha del gráfico 20, se alude a las dimensiones evaluadas de la competencia en comunicación lingüística, organizándose en la comprensión lectora (DIM1) y la expresión escrita (DIM2). Así, en los factores que el profesorado valora para la prueba muestral de lectura, evalúan el procesamiento léxico y sintáctico, cuya finalidad es determinar en qué medida el escolar realiza la decodificación eficazmente y de forma integrada, valorando “si existen fallos en las habilidades implicadas en estos procesos y también buscar indicios que sugieran que las limitaciones en la decodificación o el empleo inadecuado de los signos gráficos y de puntuación influyen negativamente en la comprensión”<sup>381</sup>.

<sup>381</sup> AGAEVE (2013)., *op. cit.*, p. 16.

En este dominio que presenta el alumnado, se valora el modo lector atendiendo como criterios de evaluación la lectura silábica, la lectura vacilante, la lectura corriente y la lectura expresiva, tal y como recoge la AGAEVE<sup>382</sup>:

- Lectura silábica: Lectura caracterizada por hacer pausas entre cada sílaba como consecuencia de una baja automatización de las reglas de conversión grafema-fonema.
- Lectura vacilante: Lectura caracterizada por hacer paradas después de cada palabra o grupo de palabras sin que lo marquen los signos de puntuación. Supone inseguridad del lector que repite palabras ya leídas o se detiene en algunas palabras para hacer deletreo mental.
- Lectura corriente: Lectura con fluidez adecuada y respetando los signos de puntuación.
- Lectura expresiva: Lectura con fluidez adecuada, se respetan los signos de puntuación y se aplica una entonación y matices a la lectura para que los oyentes perciban sentimientos y estado de ánimo del lector.

Teniendo en cuenta actuaciones desarrolladas por la Junta de Andalucía en el fomento de la lectura y escritura, a partir de los resultados de las pruebas de diagnóstico y Escala, establecemos la siguiente secuenciación<sup>383</sup> en base al nivel escolar del alumnado, de elaboración propia, que inciden en las mencionadas pruebas (segundo y cuarto de primaria y segundo de secundaria):

---

<sup>382</sup> Idem.

<sup>383</sup> Se trata de una secuenciación de contenidos para primaria y secundaria, de elaboración propia teniendo en cuenta las normativas vigentes. Para cada nivel en concreto, segundo y cuarto de primaria así como segundo de secundaria, habría que desglosar los contenidos según los criterios de evaluación que se estableciesen.

COMPETENCIA LECTORA (Comunicación oral)		
EDUCACIÓN PRIMARIA		EDUCACIÓN SECUNDARIA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consolidación del sistema de lecto-escritura. Comprensión de textos de diferente tipología (leídos en voz alta y en silencio).</li> <li>- Lectura de textos diversos (descriptivos, argumentativos, expositivos, instructivos, literarios).</li> <li>- Estrategias para la comprensión lectora (palabras clave, hipótesis, síntesis y resumen, ideas principales y secundarias).</li> <li>- Gusto por la lectura. Hábito lector.</li> <li>- Uso de la biblioteca para la búsqueda de información y utilización de la misma como fuente de aprendizaje. Plan lector.</li> <li>- Crítica de los mensajes y valores transmitidos por un texto sencillo.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento y uso de técnicas y estrategias para la comprensión de textos escritos.</li> <li>- Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos escritos (ámbito personal, escolar o social) de tipologías diversas (narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos o argumentativos).</li> <li>- El diálogo: actitud crítica y reflexiva ante la lectura organizando las ideas para exponerlas razonadamente y respetando las de los demás.</li> <li>- Utilización autónoma de diccionarios, bibliotecas y las TIC como fuente de información.</li> </ul>
CONCRECIÓN 2º E.P.	CONCRECIÓN 4º E.P.	CONCRECIÓN 2º E.S.
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leer a diario de manera individual o colectiva.</li> <li>- Leer textos con entonación, comprensión y velocidad adecuados.</li> <li>- Responder a preguntas sobre el texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar lectura silenciosa.</li> <li>- Sacar ideas previas.</li> <li>- Hacer inferencias sobre el texto a partir del título u otros aspectos.</li> <li>- Intentar deducir por el contexto, el significado de palabras desconocidas.</li> <li>- Resumen oral y escrito.</li> <li>- Responder a preguntas implícitas y explícitas en el texto.</li> <li>- Sacar ideas principales y secundarias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Potenciar la lectura de textos según el nivel con la entonación, ritmo, entonación y velocidad adecuados.</li> <li>- Leer comprensiva y expresivamente textos de diversos tipos.</li> <li>- Distinguir las partes de un texto y analizar su contenido.</li> <li>- Comprender la idea o ideas principales del texto, y diferenciarlas de las secundarias.</li> </ul>

<b>EXPRESIÓN ESCRITA</b>		
<b>EDUCACIÓN PRIMARIA</b>		<b>EDUCACIÓN SECUNDARIA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades: narraciones, entrevistas, descripciones, exposiciones, poemas, diálogos, entrevistas o encuestas.</li> <li>- Cohesión del texto: enlaces, sustituciones léxicas, mantenimiento del tiempo verbal y puntuación.</li> <li>- Creación de textos informativos con apoyo del lenguaje verbal y no verbal.</li> <li>- Normas y estrategias para la producción de textos con la aplicación de las normas ortográficas y signos de puntuación.</li> <li>- Acentuación en la caligrafía. Orden y presentación. Dictados. Plan de escritura.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento y uso de técnicas y estrategias para producir textos escritos.</li> <li>- La escritura como proceso.</li> <li>- Escritura de textos relacionados con el ámbito personal, escolar o social.</li> <li>- Escritura de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y argumentativos.</li> <li>- Escritura de textos dialogados.</li> <li>- Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje.</li> </ul>
<b>CONCRECIÓN 2º E.P.</b>	<b>CONCRECIÓN 4º E.P.</b>	<b>CONCRECIÓN 2º E.S.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Copiar pequeños textos sin faltas ortográficas, utilizando los signos de puntuación.</li> <li>- Escribir textos claros y con sentido adecuados a la edad.</li> <li>- Conocer y aplicar las reglas ortográficas según nivel.</li> <li>- Cuidar la presentación de los textos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensar antes de componer un escrito.</li> <li>- Expresar una historia teniendo en cuentas sus partes: introducción, nudo y desenlace.</li> <li>- Cuidar la presentación de las composiciones escritas.</li> <li>- Conocer y aplicar las reglas ortográficas y de puntuación según el nivel.</li> <li>- Elaborar pequeños diálogos, narraciones u otros tipos de textos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer y aplicar correctamente las normas ortográficas.</li> <li>- Aplicar con corrección las reglas ortográficas y de puntuación en oraciones interrogativas y exclamativas.</li> <li>- Expresar por escrito sentimientos propios.</li> <li>- Escribir con corrección de forma clara con sentido textos de diversos tipos acordes al nivel.</li> </ul>

**TABLA 23: Relación comprensión lectora y expresión escrita**

Fuente: Elaboración propia



### 2.3.- LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA

La lectura ha sido desde hace mucho tiempo un contenido básico de la enseñanza, potenciándose en el alumnado su adquisición incluso en etapas no obligatorias. Esta circunstancia ha facilitado que el “enseñar a leer” se haya convertido en uno de los contenidos que nunca se ha discutido, llegando incluso a decirse que era el objetivo que justificaba por sí solo la existencia de la escuela y la asistencia a ella. Se consideraba necesario extender la lectura por todas las capas de la sociedad, tanto para saber leer a solas (por sí y para sí), como de forma colectiva (ya sean controladas o guiadas), donde las formas impresas utilizadas intervienen en la creación de un significado que va más allá de las intenciones del autor.

“Con un brazo caído sobre el costado, y la otra mano apoyada en la frente, el joven Aristóteles, en una cómoda silla y con los pies cruzados, lee lánguidamente un manuscrito desplegado sobre el regazo. [...] Haciendo uso de su talento histriónico, Charles Dickens sostiene un ejemplar de una de sus novelas, del que se dispone a leer a un público entusiasta. [...] Absorto, Jorge Luis Borges cierra con fuerza los ojos para oír mejor las palabras de un lector invisible. En un bosque, entre sombras y luces, sentado en un tronco musgoso, un muchachito sostiene un libro que está leyendo tranquilamente, dueño absoluto del tiempo y del espacio. [...] Todos son lectores y yo tengo en común con ellos sus gestos y su arte, así como la satisfacción, la responsabilidad y el poder que la lectura les proporciona. No estoy solo”<sup>384</sup>.

En nuestra historia, la lectura se convirtió en una pieza clave para la sociedad a pesar de ser un hecho cultural que diferenciaba a hombres y mujeres, como hemos referido en la introducción al apuntar, según Mercedes Vilanova<sup>385</sup>, que el analfabetismo era un fenómeno que incidía más intensamente en las mujeres que en los hombres. Mientras que hasta el siglo XIX lo primero era enseñar a leer (incluso en el censo se distinguían los que sabían leer y escribir, los que sólo sabían leer y los analfabetos), a partir de mediados del siglo XIX se hace necesaria la enseñanza de la lectura y la escritura, aunque potenciase la clasificación de sus lectores según el tipo de lectura que se le ofertaba: uno para hombres, otro para mujeres.

“Ambas enseñanzas seguían configuradas de modo independiente pero ahora se relacionaban y llevaban a cabo en el mismo curso o en cursos sucesivos. Con el tiempo no será ya necesario dominar la lectura para iniciar el aprendizaje de la escritura. Por otra parte, las prácticas tradicionales fueron puestas en entredicho. En respuesta a las demandas familiares, la rapidez y el agrado en el aprendizaje serán dos de los objetivos perseguidos. En cuanto a la lectura, es en el ámbito de las clases acomodadas -enseñanza con preceptor o en colegios- donde primero se

<sup>384</sup> Cavallo, G. y Chartier, R., *op. cit.*, pp. 18-19.

<sup>385</sup> Vilanova, M. y Moreno, X. *op. cit.*

generalizarán los juegos, artilugios y abecedarios ilustrados que ya en la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del XX empiezan a introducirse en las escuelas. Emerge, en definitiva, un concepto más amplio de la noción de aprendizaje. Reducido antes a la adquisición del mecanismo para reconocer las letras y las sílabas, dicho concepto se extiende ahora hasta abarcar los libros de lectura avanzada, es decir, hasta la consecución por el alumno del estatuto escolar de lector. Otro tanto sucede con la escritura. Frente a los escribanos y calígrafos defensores de una práctica de lo escrito más cercana al dibujo y la enseñanza con muestras, poco a poco se impuso, en el ámbito escolar, una escritura simplificada, el trazo personal y un aprendizaje más breve y sencillo de una lengua previamente sometida a un proceso de normalización y fonetización ortográfica”<sup>386</sup>.

En la escuela tradicional, la escritura además de la lectura y el cálculo eran las tres materias básicas junto a la doctrina católica. Desde el primer día, lectura y escritura ocuparon un tiempo importante en el horario escolar, pero hasta mediados del siglo XIX no se enseñaron simultáneamente. Se aprendía a leer con la ayuda de otros alumnos mayores y se repasaba luego lo aprendido individualmente con el maestro. Así en los primeros años del siglo XIX, se publican ya numerosos libros de lectura que sustituyen a las cartillas<sup>387</sup>, catones y manuscritos tradicionales<sup>388</sup>. Como dice María Sánchez Arbós<sup>389</sup> en su Libro-guía del maestro, “en la Escuela primaria española y en la Escuela primaria universal ha sido y seguirá siendo la lectura la base fundamental de la enseñanza”.

Es en épocas más recientes y tomando como partida esa evolución histórica de la enseñanza de la lectura, donde autores como José Antonio Millán, consideran que:

---

<sup>386</sup> Viñao, A. (2002)., *op. cit.*, p. 350.

<sup>387</sup> Las cartillas escolares constituyen una fuente extremadamente compleja que ofrece una variedad de niveles de interpretación: desde la pedagogía que subyace en ellas hasta aspectos sociales de los educandos. Es decir, es una fuente primaria de información, siendo objetos de una cultura viva, que nos dan información sobre el pasado y el presente. Podemos afirmar que las cartillas son documentos históricos, donde se refleja, en algunos casos la pedagogía de cada época a la que pertenecen, junto a las vivencias experimentadas por cada escolar en su particular contexto socio-histórico.

<sup>388</sup> De Certeau, M., *op. cit.*, p. 251.

Por ello, hemos querido contextualizar, en el capítulo anterior, la historia de la lectura y escritura, con el fin de asentar las bases necesarias para profundizar en el proceso que la enseñanza de la lectura ha seguido, porque como establece De Certeau en su “L’Invention du quotidien”:

“Muy lejos de ser escritores, fundadores de un lugar propio, herederos de los labradores de antaño pero en el terreno del lenguaje, cavadores de pozos y constructores de casas, los lectores son viajeros; circulan por tierras ajenas, nómadas dedicados a la caza furtiva en campos que no han escrito, arrebatando los bienes de Egipto para gozar de ellos. La escritura acumula, almacena, resiste al tiempo mediante el establecimiento de un lugar y multiplica su producción por el expansionismo de la reproducción. La lectura no se garantiza contra el desgaste del tiempo (se olvida y se la olvida), no conserva la experiencia lograda (o lo hace mal), y cada uno de los lugares por donde pasa es una repetición del paraíso perdido” (p.251).

<sup>389</sup> Sánchez, M. (1936). *op. cit.*

“la lectura es una habilidad de un tipo muy desarrollado: de hecho es la suma de varias habilidades psicológicas que se adquieren y se ejercitan a edad temprana. Como ocurre con las facultades humanas que usamos desde siempre (la maravilla del lenguaje, de la percepción visual), es difícil darnos cuenta cabal de su complejidad”<sup>390</sup>.

El profesorado de este tiempo se convierte en un intermediario para hacer extensiva la lectura y escritura, consolidando la adquisición técnica sino competencial, como “capacitación en su uso y para el desarrollo de hábitos que permitan disponer de las valiosas oportunidades de enriquecimiento personal y social que ofrecen la lectura y la escritura”<sup>391</sup>.

“En los últimos años, hasta la implantación de la nueva Educación Infantil propugnada por la LOGSE, la concepción dominante en las escuelas del estado español acerca de la enseñanza de la lectoescritura se basaba en el llamado *modelo neuro-perceptivo*, que enfatizaba el desarrollo de factores de naturaleza no lingüística, como la lateralidad, el esquema corporal, la percepción y discriminación visual, la organización espacial, etc., considerados como requisitos imprescindibles para lograr la *madurez lectora* o momento idóneo para la iniciación formal en el aprendizaje lectoescritor. Esta creencia propició la elaboración de una gran cantidad de materiales didácticos de pre-lectura y pre-escritura, muy utilizados en los centros escolares para ejercitar las funciones perceptivo-motrices, pero cuya contribución al desarrollo de las capacidades lectoescritoras no han sido demostradas”<sup>392</sup>.

<sup>390</sup> Millán, J. A. (2003). La lectura y la sociedad del conocimiento. *La Factoría*, nº 19. Recuperado de <http://www.revistalafactoria.eu/articulo.php?id=222>

Pero, ¿Cómo aprendemos a leer? ¿De dónde sacamos esas habilidades complejas que, como hemos visto, se han ido construyendo históricamente? Hay que recordar en primer lugar el papel de la escuela, de la educación primaria. En ella se ponen las bases para la adquisición de la lectura desarrollándose metodologías de iniciación a la lectura, al tiempo que acumula las experiencias de numerosísimas generaciones que aprendieron a leer en ella. A este respecto, como indica Millán en su artículo,

“la enseñanza escolar es sólo el principio. Las complejas habilidades que, como hemos visto, moviliza la lectura exigen no sólo que la persona que aprende se encuentre en un determinado nivel de maduración neurológica; no sólo que se inicie en los rudimentos del descifrado de textos, sino que estas disposiciones se activen y ejerciten durante largo tiempo. Un lector avanzado, una persona que puede enfrentarse con un texto en condiciones óptimas de aprovechamiento y velocidad, sólo se forja a lo largo de años de práctica. [...] De ahí la importancia (en esta materia, como en otras muchas) de compartir la formación escolar con la del hogar. [...] Pero para aprender a leer hay que leer mucho (como para montar en bicicleta, o para nadar, hay que hacerlo mucho). Y por fortuna, hay mucho que leer. [...] Porque tras la práctica de la lectura hay algo más, difícilmente mensurable, pero tan básico que no he podido sino dejarlo para el final. La lectura (al lado de la influencia de los padres, de los buenos profesores) forma en la construcción de una articulación intelectual. [...] La práctica de la lectura entrena en la comunicación con el otro: leer (ficción o ensayo, un libro de cocina o una guía) es hacerse momentáneamente otro, es percibir en propia carne los esfuerzos con los que un autor ha tratado de transmitirnos las desdichas de dos amantes o la elaboración de un plato delicado. Y el autor se ha dirigido, salvando a veces abismos de tiempo y espacio, a la idea que tenía de sus lectores”.

<sup>391</sup> González, C., *op. cit.*, p. 146.

<sup>392</sup> Ídem.

Existen lecturas graduadas con diversas texturas que los niños prealfabéticos pueden manipular, hasta los libros con ilustraciones entrañables – tanto sin letras, como con palabras gigantescas de colores, materias u olores variados.

La escuela debía aprovechar esta diversidad de obras como herramientas didácticas, además de los recursos necesarios, tanto humanos – profesionales para su animación – como físico – como pueden ser las bibliotecas de aula o de centro.

“Además la enseñanza, desde sus primeros niveles, tiene la misión de poner al alumno en contacto con las complejas tipologías de materiales de lectura contemporáneas: no sólo el libro, sino también la revista, el periódico o el catálogo; no sólo el artículo, sino también el gráfico o la publicidad. Los alumnos deben crecer educados en la multiplicidad de los soportes y modalidades de la información, y eso les va a servir de mucho en un medio (como el digital) extremadamente variado y flexible”<sup>393</sup>.

En el acceso a la lectura por parte del discente entran en juego los procesos tanto neuromotrices como los psicolingüísticos referidos a la madurez del niño para la lectura, en el sentido que se trata de prepararlo en habilidades previas al acceso a la lectoescritura. Como se establecía en el Diseño Curricular Base<sup>394</sup> “el niño/a progresivamente aprenderá a diferenciar el dibujo de la escritura, así como la escritura convencional de escrituras no convencionales (garabatos, cenefas...)”. Es importante desde esta perspectiva destacar la relevancia de determinados componentes neuropsicolingüísticos que son considerados como habilidades esenciales para el aprendizaje de la lectura, pero teniendo presente, como establece Molina, que

“el proceso del aprendizaje de la lectura es algo mucho más complejo de lo que pudiera parecer a simple vista, lo cual hace suponer que el aprendiz lector tenga necesidad de alcanzar determinadas cotas en una serie de factores neuropsicológicos. Ahora bien, tampoco conviene olvidar que a la edad en que suele iniciarse el niño en dicho aprendizaje (aproximadamente en torno a los cinco años) las distintas funciones psíquicas están tan imbricadas entre sí que resulta poco menos que imposible realizar un estudio de las mismas por separado. [...] Es por ello por lo que, en mi opinión, lo más correcto es inclinarse hacia la suposición de que, en realidad, todos esos componentes neuropsicológicos implican la existencia funcional de unas capacidades básicas y comunes a todos ellos, susceptibles de ser agrupadas en torno a dos o tres factores de orden más general”<sup>395</sup>.

---

<sup>393</sup> Millán, J. A., *op. cit.*

<sup>394</sup> Ministerio de Educación y Ciencia (1990). *Diseño Curricular Base. Educación Infantil y Educación Primaria*. Madrid: Servicio de Publicaciones, p. 167.

<sup>395</sup> Molina, S. (1991)., *op. cit.*, pp. 67-71.

Así, tras realizar un análisis factorial sobre 154 niños y niñas mediante los componentes principales, Molina destacó los siguientes factores condicionantes:

<i>Factores (varianza desarrollada)</i>	<i>Variables estadísticamente significativas relacionadas con el aprendizaje de la lectura (0.35)</i>
<b>Factor 1 (21,5%)</b> Factor de habilidades cognitivas lingüísticas y no lingüísticas	Funciones cognoscitivas no lingüísticas (seriación, simbolización). Funciones de la memoria (visual, cromática, cinestésica, auricular). Funciones perceptivas (visual, auditiva): coordinación óculo-motora. Funciones lingüísticas cognoscitivas (sinónimos, antónimos).
<b>Factor 2 (10.5%)</b> Factor de personalidad y motivación lingüística	Interés en actividades sociales y escolares, contacto verbal, control emocional (basado en capacidades convergentes lingüísticas y de razonamiento).
<b>Factor 3 (7%)</b> Factor de orientación espacial	Orientación espacial (representación del cuerpo en el espacio).
<b>Factor 4 (6%)</b> Factor ambiental palabras y frases	Estimulación ambiental: fomento del desarrollo del lenguaje y la lectura.
<b>Factor 5 (5.5%)</b> Factor de maduración lingüísticas (simbolización icónica)	Maduración de los automatismos neurofisiológicos (ritmo, lateralización).
<b>Factor 6 (5%)</b>	Funciones cognoscitivas lingüísticas (antónimos, sinónimos, razonamiento verbal)

TABLA 24: Relación de factores en el aprendizaje de la lectoescritura  
Fuente: Molina, S. (1991)., *op. cit.*, p. 70

Cabe destacar de la tabla 24, cómo el autor considera la enseñanza y aprendizaje de la escritura desde el desarrollo de una serie de prerequisites básicos, que él llama factores y a los que le asigna una varianza significativa en su adquisición. Desde mi punto de vista, el factor de habilidades cognoscitivas tanto lingüísticas como no lingüísticas es clave, ya que dependiendo del nivel de motivación y el de simbolización icónica, permitirá ampliar el uso de palabras y frases. Esta perspectiva también es avalada por González y Delgado<sup>396</sup>, cuando prioriza la enseñanza de la escritura y el fomento del hábito lector “a través de la sistematización de distintos modos de lectura y escritura (guiada, compartida, independiente) y del aumento de tiempo de exposición a la lectura y la escritura, como modo de instrucción y de aprendizaje de contenidos curriculares”.

Otro estudio es el realizado por Jiménez y Artiles<sup>397</sup> entre 1989 y 1990, en el que basándose en la escala de McCarthy<sup>398</sup>, el test de Boehm<sup>399</sup> y el test de percepción visual de Frostig<sup>400</sup> entre otros, sobre una muestra de 60 alumnos<sup>401</sup>, obtuvieron un análisis factorial por el método de los componentes principales, resultando los siguientes factores:

- Lingüístico: como capacidad de pronunciar y articular sonidos conociendo sus significados verbales de varios conceptos básicos, tanto espaciales como temporales o

---

<sup>396</sup> González, M. J. y Delgado, M. (2007a). Enseñanza-Aprendizaje de la escritura en Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, vol. 5, nº 13, 651-678, p.654.

<sup>397</sup> Jiménez, J. y Artiles, C. (1990). Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y aprendizaje*, nº 49, 21-36.

<sup>398</sup> McCarthy, D. (2004). *Escala McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños* (7ª ed.). Madrid: TEA Ediciones. Citado por Molina, S. (1991)., *op. cit.*

<sup>399</sup> Boehm, A. (2012). *Test Boehm de conceptos básicos-3*. Madrid: Pearson Educación. Citado por Molina, S. (1991)., *op. cit.*

<sup>400</sup> Frostig, M. (2009). *Test de desarrollo de la percepción visual*. Madrid: TEA Ediciones. Citado por Molina, S. (1991)., *op. cit.*

<sup>401</sup> Jiménez, J. y Artiles, C., *op. cit.*, p. 24.

La muestra de estos 60 alumnos está compuesta por 27 chicos y 33 chicas escolarizados en centros educativos públicos y privados de Gran Canaria, cuya edad media era de seis años. Según Jiménez y Artiles, se especifica que “el 75% pertenecía a la ciudad, y el 25% restante pertenecía a núcleos de población con menos de 2.000 habitantes. Un 15% no había recibido escolaridad antes de entrar en 1º de E.G.B.; un 50% lo hizo el último curso de preescolar y un 26% cursó los dos últimos años de preescolar. El 50% recibía sus clases en centros públicos con más de 20 unidades, un 25% lo hacía en escuelas unitarias públicas y el 25% restante en un centro privado, religioso, sólo para alumnas situado en la capital”.

de cantidad, “incluyendo asimismo un componente de memoria de evocación importante”<sup>402</sup>.

- Estructuración visomotriz: como capacidad para percibir las divisiones de un todo y recomponerlo posteriormente, por lo que se puede decir que “en este factor hay un componente espacial y otro motórico”<sup>403</sup>.
- Organización cognitivo-conceptual: factor cognitivo y organización conceptual, poniendo en juego la capacidad para reconocer y nombrar conceptos, en el que las dimensiones relevantes están especificadas con claridad “y donde también lo está el campo de los posibles valores en cada una de estas dimensiones (conceptos de tamaño, color, forma, parte del cuerpo menos conocidas por los niños, derecha-izquierda), reglas de clasificación y manipulación de distintas variables”<sup>404</sup>.
- Memoria reproductiva: como capacidad para recordar y emitir palabras, frases o pequeñas narraciones tras ser oídas.

Considero que estos factores pueden ser relevantes, pero no creo que en todos los métodos que conocemos puedan tener aplicación ya que no se trata de una mera reproducción memorística de un conjunto de palabras sino que debe entrelazarse con las habilidades del alumnado para llegar a interpretar un texto, tanto si lo lee como si lo escribe. En estos trabajos referidos, se pone de manifiesto una sistematización de los resultados obtenidos, reflejando el estado del momento del conocimiento y las condiciones o factores que influyen en el aprendizaje lecto-escritor. Desde mi punto de vista, es necesario que los docentes conozcamos estudios e investigaciones actuales, cuyos resultados puedan beneficiar a nuestro quehacer educativo diario. Concretamente, el trabajo de Juan Jiménez y Ceferino Artilles es de interés por su sistematización al determinar los factores subyacentes a las pruebas de madurez y su valor predictivo para el éxito en el aprendizaje de la lecto-escritura.

“Al relacionar esta estructura factorial con los resultados obtenidos en lectoescritura, se demuestra que los factores Lingüístico y de Organización conceptual son los que mejor predicen el éxito en lectoescritura, frente al escaso valor predictivo mostrado por los factores de Estructuración visomotriz y Memoria reproductiva”<sup>405</sup>.

<sup>402</sup> Ibidem, p. 27.

<sup>403</sup> Ídem.

<sup>404</sup> Ibidem, p. 28.

<sup>405</sup> Jiménez, J. y Artilles, C., *op. cit.*, p. 21.



Se trata buscar un equilibrio uniendo un análisis teórico con la vertebración del proceso desarrollado, entre el enfoque neuroperceptivo vinculado a la madurez para la lectura y el enfoque psicolingüístico en el acceso a la lectura, ambos desde la perspectiva del papel que juega el sistema cognitivo en la enseñanza de la lectoescritura. Es decir, se debe pretender optimizar su proceso de enseñanza-aprendizaje y el uso de la escritura como modo de instrucción, ya que “podría evitar la aparición de muchos de los atenuantes del fracaso escolar, facilitar el rendimiento académico de los alumnos y mejorar el desarrollo profesional de los maestros”<sup>406</sup>.

“Desde estos planteamientos, la maduración de los sujetos no es algo a conseguir, sino a esperar que ocurra y nos encontramos que en ocasiones se desaprovecha la oportunidad de utilizar el alto potencial de aprendizaje en las edades de Educación Infantil para fomentar el aprendizaje de la lectoescritura y evitar la aparición de sus dificultades. Desde otras perspectivas teóricas, sin embargo, se defiende que la iniciación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura no debe estar exclusivamente supeditada a la madurez del sujeto, y se aboga más por una intervención temprana para conseguir esa madurez que, evidentemente, es necesaria”<sup>407</sup>.

---

El estudio que presentan Jiménez y Artiles corrobora que el hecho de que las capacidades perceptivo-visuales y motoras estén muy relacionadas con el progreso lector, no conlleva necesariamente que el alumnado cuyo aprendizaje lector ha fracasado en las etapas iniciales si entrenan dichas capacidades vayan a conseguir un crecimiento lector positivo.

<sup>406</sup> González, M. J. y Delgado, M. (2007a), *op. cit.*, p. 654.

<sup>407</sup> González, M. J. y Delgado, M. (2007b). Rendimiento en lectura e intervención psicoeducativa en Educación Infantil y Primaria. *Revista de Educación*, nº 344, 333-354, p.335.

### 2.3.1.- El papel del sistema cognitivo en la enseñanza de la lectoescritura

Partimos del concepto de proceso cognitivo como referencia a los procesos a través de los que recibimos la información y es transformada en el cerebro, almacenándola para su posterior aplicación en el momento que corresponda. Su impronta más característica es el énfasis que pone sobre el comportamiento inteligente, es decir, que favorece el procesamiento de la información.

En la actualidad, el papel del sistema cognitivo en la enseñanza de la lectoescritura ha repercutido en diversos enfoques, encontrándose complementariedad entre ellos, de tal manera que lo que intenta es ajustarse a las características individuales del alumnado partiendo de un modelo neuropsicológico adecuado, implicando todos los procesos cognitivos que favorecen una mayor estimulación global que optimice las capacidades. Así, relacionándolo con la lectura, podemos concretar que, básicamente, ésta consta de cuatro pasos dentro del sistema cognitivo, que requeriría:

- a) Inicialmente la visualización (proceso discontinuo en el que la mirada no se desliza de manera continua sobre las palabras).
- b) Una segunda fase de fonación (la articulación oral, consciente o inconsciente, a través de la cual la información pasa de la vista al habla).
- c) La audición como tercera etapa (la información pasa al oído).
- d) Y finalmente, la cerebración (la información llega al cerebro y culmina el proceso de comprensión).

No obstante, sucediera donde y como sucediera, la lectura y la escritura no han surgido por casualidad sino que su historia nos demuestra que se produjeron una serie de avances cognitivos y lingüísticos simultáneos con cambios culturales que la favorecieron.

Es decir, que es “una historia no sólo de cómo aprendimos a leer, sino también de cómo las diferentes formas de escritura exigieron diferentes adaptaciones de las estructuras originales del cerebro y de cómo, en el ínterin, ayudaron a cambiar nuestra manera de pensar”<sup>408</sup>. Partimos pues, de la equivalencia entre los elementos lingüísticos de los grafemas y fonemas – es decir, la identificación de cada letra con el correspondiente sonido de la lengua oral – para llegar al procesamiento específico del sistema cognitivo para la lectura y escritura. Con ello confirmamos que se producen relaciones entre la conciencia lingüística y la claridad cognitiva, con el fin de interpretar resultados donde estos constructos se correlacionan según se vayan entrenando a la persona.

“Entender la lectura como comprensión es aceptar, por un lado, que el sistema cognitivo es el responsable de la realización de todos los procesos implicados hasta alcanzar el resultado final: la construcción del significado global del texto. Por otro, que existen multitud de operaciones mentales compartidas por la comprensión del mensaje escrito y hablado. Esto no debe ser sorprendente ya que los sistemas de lecto – escritura son códigos de segundo orden que intentan reflejar precisamente, las propiedades del lenguaje oral”<sup>409</sup>.

Aunque la comprensión escrita y la oral no se puedan identificar totalmente, no debemos pasar por alto su estrecho parentesco. La lectura no plantea exigencias distintas a las que el cerebro ya se haya enfrentado para comprender el lenguaje hablado, por lo que su aprendizaje no debería resultar lo complejo que les resulta, considerando los logros previos del alumnado en

---

<sup>408</sup> Wolf, M., *op. cit.*, p.42.

Maryanne Wolf parte de una tajante premisa, que no hemos nacido para leer, sino que se debe a la capacidad intelectual que se fue desarrollando a través del tiempo mediante el aprendizaje. Según ella, se trata de un fenómeno de amaestramiento cerebral.

Personalmente difiero de esta premisa, pienso que no se trata de un amaestramiento tan tajante como mantiene esta autora, sino que aunque no sea innata esta capacidad lectora, sí que se produce una adaptación en la medida que conlleva un trabajo conjunto de retina y cerebro para la captación de las imágenes y el posterior procesamiento del significado de las palabras. Para ello se necesita un aprendizaje que requiere tiempo y paciencia.

<sup>409</sup> Navarro, M.J. (1996). *Valoración de "métodos" de lectura, análisis y evaluación de cartillas como instrumentos didácticos*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, DL., p.4.

La diferencia aparente en este proceso, radica en los analizadores del input lingüístico que inciden en la lectura y en el habla. Mientras el lector analiza las pautas visuales del texto escrito, en la comprensión oral el receptor realiza un análisis de las pautas acústicas del habla. No obstante, según este autor, esta apreciación puede ser engañosa en la medida que la lectura no se reduce únicamente a las destrezas más periféricas que recodifican las letras en sonido, sino que intervienen más elementos y procesos claves en el desarrollo de la misma.

Desde mi punto de vista, son muchas las estrategias que deben ser utilizadas para el desarrollo de la competencia lectora, y no todas fomentan la comprensión, de ahí que quizás se fracase porque se sigue pensando que la comprensión es únicamente un problema de decodificación dejando de lado otras variables que también desempeñan un papel importante en la misma. Sin menospreciar la importancia de la decodificación, que es necesaria, ésta no garantiza la comprensión lectora.

el área del lenguaje y la percepción. Algunas de las razones de esta aparente dificultad, podrían ser, entre otras:

- Por un lado los materiales, métodos y actividades, que solo serán efectivos si son significativos para el discente.
- Y por otro lado, el profesorado que se hace cargo del mencionado proceso, al convertirse en agente educativo que favorece el aprendizaje del código convencional que se requiere. Aunque sea difícil en sus comienzos dicho aprendizaje, el alumno se implicará en la medida que obtenga recompensa, pudiéndose comunicar a través de los signos gráficos y comprender la información que se deriva de ellos. Por ello, la figura del docente como agente externo es crucial, para motivarlo y guiarlo a través del método escogido.

Como sostiene Molina<sup>410</sup>, “tradicionalmente en los tratados de didáctica del lenguaje escrito se solía olvidar que, como dice Saussure, la lengua y escritura son dos sistemas de signos distintos, siendo la razón de ser del segundo representar el primero”. No obstante, cuando pensamos y afirmamos que la enseñanza de la lectoescritura está considerada como un aprendizaje de base, estamos dando por sentado que conlleva usar de una determinada manera los recursos lingüísticos que han sido desarrollados escuchando y hablando.

Se trata de una adquisición instrumental indispensable para el aprendizaje escolar, por lo que la cuestión es ¿cómo se le debe enseñar?, ¿qué se le debe enseñar? Lo que se debe buscar para posibilitar un aprendizaje eficaz y eficiente, son métodos y condiciones didácticas idóneos, además de la motivación y el interés que suscite para el discente para que dicho aprendizaje sea eficaz, aunque sin olvidar que el método nunca anulará la labor del docente, ya que ésta es insustituible. Es decir, nos referimos al uso de un método que emplee los recursos estrictamente necesarios en tiempo y coste, por lo que se conseguirá un buen proceso y logro “eficaz”. La correlación tiempo y aprendizaje está avalada por diversos autores como Carrol<sup>411</sup>, Black y

<sup>410</sup> Molina, S. (1991). *op. cit.*, p. 82.

<sup>411</sup> Carrol, J.B. (1973). *Importance of the time factor in learning*. Annual Meeting of the American Educational Research Association. Nueva Orleans.

Burns<sup>412</sup> o Galloway<sup>413</sup> entre otros, significando que si se le permite al educando utilizar el tiempo que necesita e invierte el tiempo pertinente para ello, existirán grandes posibilidades de que alcance un determinado nivel de adquisición que favorecerá su motivación.

Uniando estos factores se conseguirá una enseñanza de calidad, donde tienen un papel importante la claridad comunicativa en el proceso, la presentación y formatos de tareas significativos para el alumnado, adaptados a su desarrollo evolutivo y características personales y el ritmo y organización de la secuencia de aprendizajes adecuados.

De esta manera los nuevos conocimientos se van incorporando de forma sustantiva a la estructura cognitiva del alumno, como establecía Ausubel<sup>414</sup> con su aprendizaje significativo, de tal manera que el discente relaciona los nuevos contenidos con los que ya tenía asumidos e interiorizados. Entre las ventajas de este proceso, destacamos:

- La retención de la información es más duradera.
- La estructura cognitiva facilita la retención del nuevo contenido, al relacionarlos con los adquiridos con anterioridad.
- La nueva información se guarda en la memoria a largo plazo, al ser relacionada con la anterior.
- Es activo, pues depende de la asimilación de las actividades de aprendizaje por parte del alumno.
- Es personal, dado que la significación de aprendizaje depende los recursos cognitivos del estudiante.

---

<sup>412</sup> Black y Burns (1976). Mastery learning. En L.S. Shulman, *Review of Research in Education* (3-49). Itaca: Peacock Publish.

<sup>413</sup> Galloway, Ch. (1976). *Psychology for Learning and instruction*. Nueva York: McGraw Hill.

<sup>414</sup> Ausubel, D. P., *op. cit.*

Durante el proceso de alfabetización, el alumno irá creando hipótesis para explicarse la escritura y la lectura como objeto de conocimiento, solucionando los posibles problemas que se le presenten. En este proceso, irá estableciendo teorías progresivamente para darle explicación y fuerza a su hipótesis de partida.

“Evidentemente, las aportaciones de la psicogénesis han sido un eje fundamental para identificar que el proceso de fonetización está mediatizado por las conceptualizaciones que los individuos poseen en torno a la constitución interna de la sílaba en su lengua (es decir, la fonetización, tanto en la escritura como en la lectura, no se reduce a un reconocimiento de los fonemas en la oralidad para lograr una equivalencia uno a uno con las letras). Una vez alcanzado el nivel alfabético (es decir, cuando ya el niño comprende la relación entre marcas y sonidos aplicando la lógica de la combinatoria alfabética), el alumno debe manejar aún los rasgos ortográficos específicos de la escritura”<sup>415</sup>.

D’Angelo y Oliva<sup>416</sup> se basan en el estudio realizado por Vaca<sup>417</sup> y su equipo, para analizar la correspondencia de los comportamientos lectores de una persona en consonancia con los parámetros que habían registrado en 1979, Ferreiro y Teberosky<sup>418</sup>. El resultado final del proceso lector consistirá en comprender el texto, idéntico al que se obtiene por vía oral, salvo las diferencias propias de cada una de ellas; mientras la adquisición del lenguaje se hace de forma espontánea, la adquisición de la lectura necesita una intervención mediada para aprender a leer.

<sup>415</sup> D’Angelo, E. y Oliva, J. (Coord.) (2003). *Lectura y escritura en contextos de diversidad*. Madrid: Comunidad de Madrid-Consejería de Educación-Dirección General de Promoción Educativa, p.37.

<sup>416</sup> D’Angelo, E. y Oliva, J. (Coord.), *op. cit.*

Del estudio realizado, concluyen que el discente decodifica los textos según el principio alfabético, cuyas etapas dentro de la evolución de la lectura, son tres:

- La lectura prealfabética, que se centra sobre la información contextual de los textos y el propio conocimiento lingüístico de los niños.
- La lectura centrada en el principio alfabético de escritura.
- La lectura coordinando las informaciones contextuales y las propiamente textuales (macro y micro estructurales).

<sup>417</sup> Vaca, J. (1997). *El niño y la escritura*. Xalapa: Textos Universitarios, Universidad de Veracruz. Citado por D’Angelo, E. y Oliva, J. (Coord.), *op. cit.*

<sup>418</sup> Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *op. cit.*

“El sistema cognitivo identifica las letras, transforma letras en sonidos, construye una representación fonológica de la palabra, accede a los significados de ésta, selecciona un significado apropiado al contexto, etc. La mayoría de estos procesos ocurren de forma que el lector no es consciente de ellos y además son procesos muy veloces, pues la comprensión del texto ocurre casi al mismo tiempo que desplazamos la vista por las palabras. El ensamblaje de los diferentes niveles de procesamiento, rasgos visuales, letras, palabras, etc., se intenta explicar desde dos modelos básicos: la concepción modular y la concepción interactiva. Ambos modelos suponen que el sistema cognitivo está compuesto de unidades funcionales autónomas o módulos. Los módulos son mecanismos altamente especializados de manera que cada módulo tiene asignada la ejecución de una tarea única”<sup>419</sup>.

En relación al desarrollo de la estructura cognitiva del lector estará la evolución psicolingüística del mismo, y las experiencias mentales que éste albergue. Considerando que los modelos psicolingüístico y cognitivo consideran que para el aprendizaje de la lectura es indispensable haber alcanzado un nivel de desarrollo en la conciencia fonológica, el conocimiento del lenguaje escrito, la memoria verbal y los niveles semánticos y sintácticos del lenguaje oral, decimos que el aprendizaje lector relaciona un subsistema verbal con aspectos del lenguaje verbal oral.

Comparando la estructura del modelo cognitivo lector introducido por Navarro con el modelo cognitivo de la composición escrita<sup>420</sup> realizado por Hayes<sup>421</sup>, que se fundamenta por la integración de aspectos tanto socioculturales como cognitivos y emocionales, entonces estamos hablando de un proceso interactivo donde el lector utiliza sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado. Este modelo ofrece un componente individual del contexto sociocultural, cuando nos referimos a lo emocional y cognitivo, que establece paralelismo con los valores, las destrezas y los conceptos. Así mismo, identifica la memoria de trabajo como un recurso limitado compuesto de “memorias específicas”, en oposición a la memoria a largo plazo que es ilimitada, para guardar datos lingüísticos y extralingüísticos.

---

<sup>419</sup> Navarro, M.J., *op. cit.*, pp. 34-35.

<sup>420</sup> Fidalgo, R., García, J., Torrance, M. y Robledo, P. (2009). Cómo enseñar composición escrita en el aula: un modelo de instrucción cognitivo-estratégico y autorregulado. *Aula Abierta*, vol. 37, nº 1, 105-116.  
En este modelo cognitivo las fases seguidas son: planificación, revisión, transcripción y metacognición.

<sup>421</sup> Hayes, J. R. (1996). On the Nature of Planning in Writing. Citado en Cassany, D. (2000). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós, p. 59.



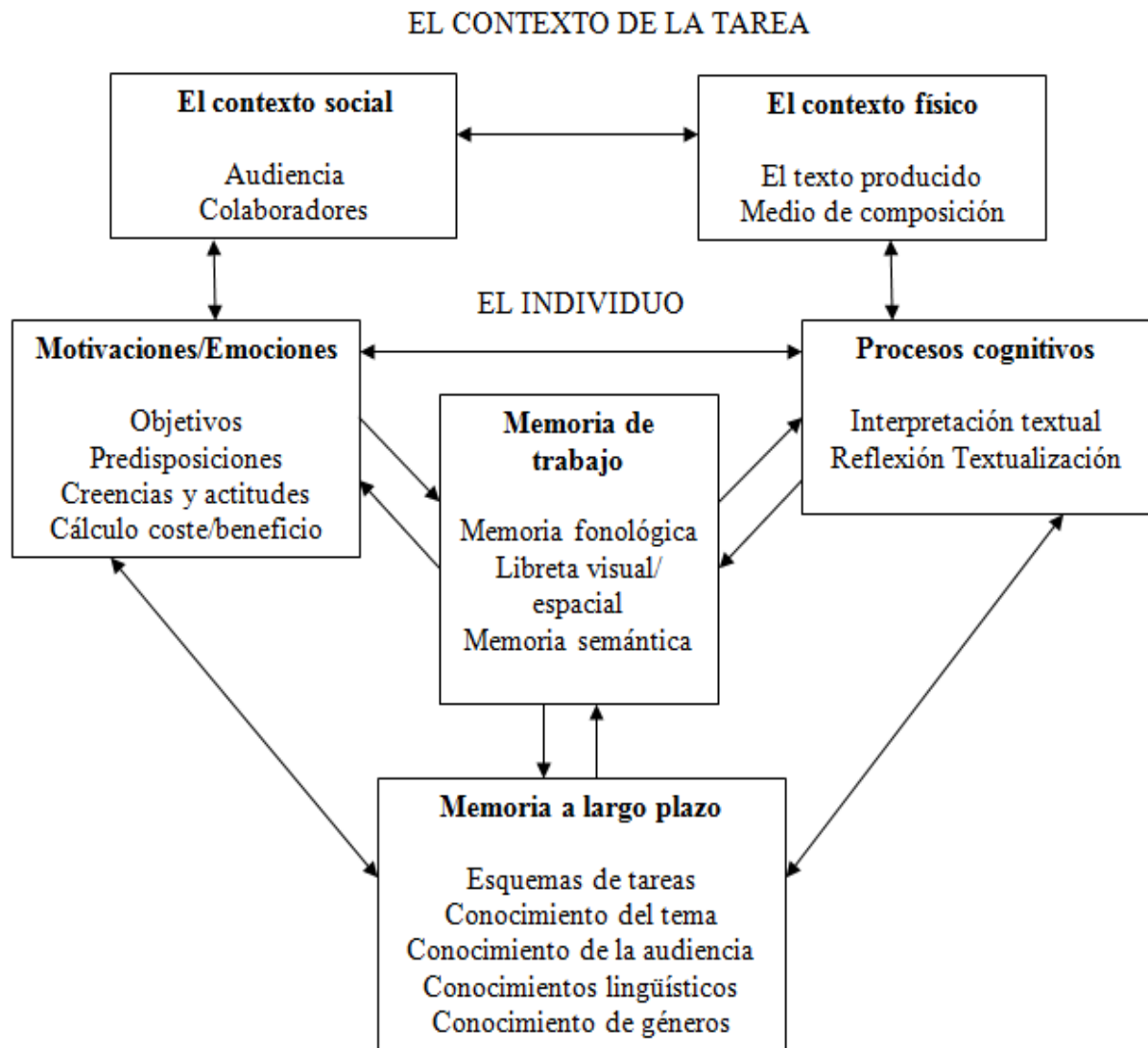


Gráfico 21: Modelo cognitivo de la composición escrita

Fuente: Hayes, J. R. (1996). On the Nature of Planning in Writing. En M. Levy y S. Ransdell, *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications* (29-55). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

En este modelo supone una novedad la incorporación de la memoria de trabajo en un lugar central del modelo, donde se incluyen elementos motivacionales y de formas visoespaciales de escritura, además de la reformulación de los procesos cognitivos básicos. Observamos la distinción que Hayes hace del componente individual (motivación / emociones y procesos cognitivos) del contexto sociocultural (audiencia, colaboradores), donde destaca la significativa influencia que ejercen las tecnologías en los procesos de composición y el papel interactivo entre los colaboradores. Por ello el autor resalta que en nuestra sociedad muchos textos escritos son el resultado de la cooperación entre varios autores.

### **2.3.2.- La percepción en el proceso lector**

La percepción del lenguaje es un proceso complicado de analizar en la medida que se puede considerar como un patrón de variación acústico con trazos lineales que se transforman en una representación mental. De ahí que los procesos perceptivos, que desempeñan cada uno una función específica, caracterizan a la lectura confiriéndole complejidad a su comprensión. En el proceso de reconocimiento se pondrán en marcha estrategias perceptivas para registrar la información, a través tanto de los órganos visuales como auditivos, por los que el lector decodifica los patrones recibidos y le asigna un significado en su memoria semántica. En este sentido, entre los procesos perceptivos, destacamos:

- Reconocimiento de palabras: Las investigaciones de Potter<sup>422</sup> nos revelan que “el habla consiste en continuos cambios de sonido con varios períodos de silencio, lo cual se correspondería en la lectura con las fijaciones y los movimientos sacádicos”. De esta manera, “a diferencia de la lectura, la percepción auditiva de las palabras se caracteriza por su rapidez en el reconocimiento y por su prontitud de aparición en el tiempo”<sup>423</sup>.
- Movimientos sacádicos y fijaciones: Para procesar las palabras leídas, primero los ojos se dirigen a los diferentes puntos del texto. Y aunque parezca que las palabras se perciben conforme avanza la lectura uniformemente, la realidad es que se avanza en pequeños saltos, fijándose con posterioridad. Esta es la manera en la que leemos, tras una fijación de un fragmento del texto, mediante el movimiento sacádico<sup>424</sup> pasa a la siguiente y nueva fijación; así sucesivamente.

---

<sup>422</sup> Potter, M.C. (1984). Rapid serial visual presentation (RSVP). A method for studying language processing. En D. Kieras y M. Just (Eds), *New methods in reading comprehension research* (91-118). Erlbaum: Hillsdale.

<sup>423</sup> Vieiro, P., Peralbo, M. y García, J.A. (1997). *Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura*. Madrid: Aprendizaje Visor, p. 19.

<sup>424</sup> Potter, M. C., Kwok-Fai, S., Von Eckardt, B. y Feldman, L. B. (1984). Lexical and conceptual representation in beginning and proficient bilinguals. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, nº 23, 23-38.  
Cuando una persona lee un texto, sus ojos avanzan a pequeños saltos que se alternan con períodos de fijación en que permanecen inmóviles. Esos movimientos son conocidos como movimientos sacádicos.

- Percepción visual: Implica un procesamiento en paralelo en los que intervienen dos sentidos diferentes. Por un lado el espacial (cuando la información ocupa una región del espacio grande como para albergar 4 letras al menos); por otra parte, el procesamiento visual se desarrolla en varios niveles al mismo tiempo. “Así el modelo de percepción de palabras es paralelo espacialmente (es decir, capaz de procesar varias letras de una palabra al mismo tiempo) e incluye procesos que operan simultáneamente en varios niveles diferentes”<sup>425</sup>.

Por lo tanto, podemos afirmar que en el reconocimiento de la palabra escrita y el aprendizaje de la lectura se necesita el desarrollo de determinados procesos para acceder al léxico interno, que según el modelo de Jorm y Share<sup>426</sup> se esquematiza de la siguiente manera:

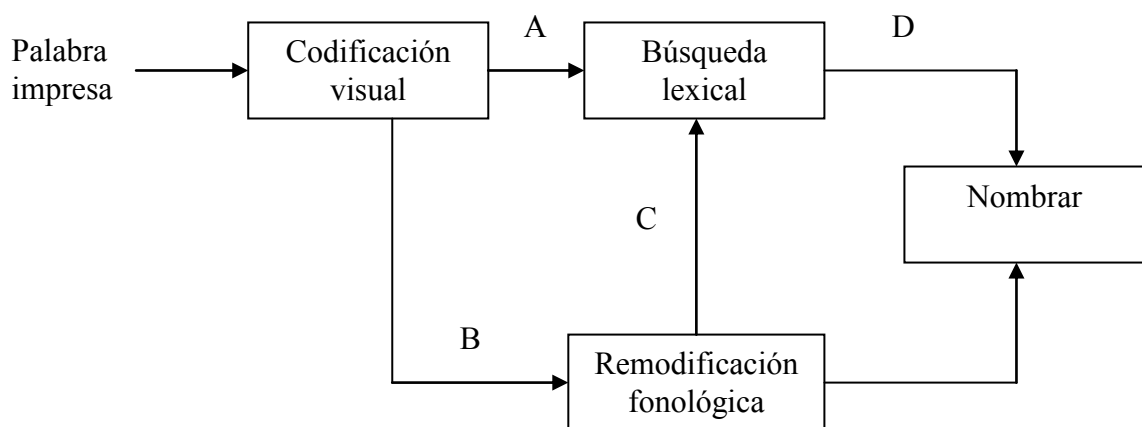


Gráfico 22: Modelo de reconocimiento de palabras

<sup>425</sup> Ibídem, p. 24.

<sup>426</sup> Jorm, A. y Share, D. (1983). Phonological recording and reading acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 4, 103-147, p.104. Citado por Herrera, V., Puente, A., Alvarado, J. y Ardila, A. (2007). Códigos de lectura en sordos: la dactilología y otras estrategias visuales y kinestésicas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol.39, nº 2, 269-286, p. 281.

### **2.3.3.- Conciencia fonológica**

Podemos considerar la conciencia fonológica como un tipo de conocimiento metalingüístico junto con la palabra, el sintáctico y el pragmático. Se trata de “la capacidad de manipular explícitamente los fonemas de la lengua o lo que es lo mismo, tener conciencia de la existencia de esos fonemas que, cuando hablamos simplemente, no tenemos necesidad de reconocer”<sup>427</sup>.

Diversos estudios realizados por Bradley<sup>428</sup> y Bryant<sup>429</sup>, Carrillo y Sánchez<sup>430</sup> o Márquez y de la Osa<sup>431</sup>, entre otros, correlacionan las tareas de conocimiento fonológico con un buen aprendizaje de la lectura, estableciendo una relación positiva entre éxito de la lectura y entrenamiento fonológico. Además hoy sabemos que el desarrollo de ese conocimiento se produce en paralelo con algunos aspectos del desarrollo cognitivo general, que aparece cuando el sujeto se enfrenta a tareas que las requiere.

Para un docente la pregunta clave es si los niños son capaces de descubrir por sí solos las convenciones del alfabeto o requieren una enseñanza explícita. Según Carrillo y Sánchez, “la capacidad para descubrir los segmentos fonéticos que se corresponden con las letras, en los sistemas alfabéticos, no son fruto de la madurez sino del aprendizaje de tareas específicas”<sup>432</sup>. Por esta razón, el docente debe plantear al discente ayudas para desarrollarla, pero teniendo en cuenta que no todas las tareas al respecto tiene la misma efectividad, ni todas tienen el mismo grado de dificultad, trabajando primero con sílabas para pasar posteriormente a los fonemas.

---

<sup>427</sup> Clemente, M. (2001). *op. cit.*, p.118.

<sup>428</sup> Bradley, L. y Bryant, P.E. (1983). Categorising sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301, 409-442. Citado por Ramos, J. L. (2004). Conocimiento fonológico y desarrollo lectoescriptor en la educación infantil. *Educación XXI*, nº 7, 169-183.

<sup>429</sup> Bryant, P.E. y Bradley, L. (1998). *Problemas infantiles de lectura*. Madrid: Síntesis. Citado por Ramos, J. L. (2004). Conocimiento fonológico y desarrollo lectoescriptor en la educación infantil. *Educación XXI*, nº 7, 169-183.

<sup>430</sup> Carrillo, M. S. y Sánchez, J. (1991). Segmentación fonológico-silábica y adquisición de la lectura: un estudio empírico. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 109-116.

<sup>431</sup> Márquez, J. y de la Osa, P. (2003). Evaluación de la conciencia fonológica en el inicio lector. *Anuario de Psicología*, vol. 34, 357-370.

<sup>432</sup> Carrillo, M. S. y Sánchez, J., *op. cit.*, p.123.

Entre las actividades a las que se puede recurrir para este fin, según Clemente Linuesa<sup>433</sup>, destacamos:

- Segmentar palabras en sílabas y recuento de estas.
- Identificar sílabas, y posteriormente fonemas.
- Adición de sílabas, para pasar a continuación a los fonemas.

Por lo tanto, en el aprendizaje de la lectura la comprensión del principio alfabético y la correspondencia entre letra y sonido serán fundamentales, ya que el alumnado necesita aprender de estas asociaciones para conocer en palabras nuevas las letras que la componen y así sucesivamente, hasta desarrollar la lectura. Como establecen Tolchinsky y Simó<sup>434</sup>

“en un sistema alfabético las letras representan categorías de sonidos. No las variaciones de pronunciación individuales sino una abstracción llamada fonema. [...] La relación entre las letras y los fonemas es la dimensión fonográfica de un sistema de escritura. [...] Además de los principios que rigen su relación su relación con la fonología y con la morfología, los sistemas alfabéticos se rigen por otros principios para representar información”.

Desde esta perspectiva, y teniendo en consideración las investigaciones realizadas en las últimas décadas al respecto, los docentes podemos cuestionarnos aspectos sobre la relación que se establece entre el conocimiento fonológico, como la habilidad de centrar la atención sobre el lenguaje reflexionando sobre su estructura, y el aprendizaje de la lectura y la escritura, todo ello para mejorar nuestra práctica educativa. Tampoco debemos olvidar las diferencias que se establecen en las definiciones emitidas sobre el conocimiento fonológico<sup>435</sup> y las tareas

<sup>433</sup> Clemente, M. (2001). *op. cit.*

<sup>434</sup> Tolchinsky, L. y Simó, R., *op. cit.*, pp.26-28.

Aunque hayamos asociado sonidos a las letras del alfabeto, para nuestra comodidad, esto no es así, sino que se trata de fonemas. Un fonema es una entidad lingüística abstracta. Al usar el alfabeto para escribir una lengua específica, ciertas letras tendrán otro significado además del fonográfico.

Los principios que fundamentan la relación entre la fonología y la morfología, son los que constituyen la dimensión gráfico-orto-gráfica, que es el conjunto de usos y normas que afectan las marcas gráficas y la corrección con que se emplean según normas explícitas.

<sup>435</sup> Ramos, J. L. (2004). Conocimiento fonológico y desarrollo lectoescriptor en la educación infantil. *Educación XXI*, nº 7, 169-183.

Según José Luis Ramos Sánchez, esta relación entre lecto-escritura y conocimiento fonológico se viene analizando desde hace más de dos décadas, pudiendo establecerse éste último “la capacidad del alumno para

realizadas para su adquisición, por lo que destacamos como posibles respuestas al problema planteado:

- Este conocimiento no se adquiere de forma espontánea, sino que se va desarrollando.
- Conexión entre las dificultades en el aprendizaje de la lectura y los problemas del conocimiento fonológico.
- Como afirman Clemente Linuesa y Domínguez Gutiérrez, existe una relación causal bidireccional entre el conocimiento fonológico y el aprendizaje de la lectura, “por ello, y desde un punto de vista educativo, si desarrollamos en los niños de educación infantil habilidades de análisis fonológico a través de la enseñanza, favoreceremos el aprendizaje de la lectura y de la escritura<sup>436</sup>”.

Ahora bien, no podemos concluir que se aprenda de igual manera en todos los idiomas, prueba de ello lo tenemos en el aprendizaje del castellano y del inglés. Cada uno tiene su lógica y una estructura diferenciada. Así, mientras el inglés se considera una lengua germánica, el español es una lengua romance. De igual manera, mientras que la lectura del castellano es fonética, no ocurre lo mismo con el inglés, ya que saber la ortografía de una palabra no arroja mucha información de cómo pronunciarla (hay consonantes mudas, vocales que no suenan como deben, homófonos que no parecen homófonos...). Por ello, es necesario que el docente fomente la conciencia fonológica en su alumnado, ya que el conocimiento de la lengua materna no implica el aprendizaje en una lengua extranjera.

---

tomar conciencia y manipular los distintos elementos que constituyen el lenguaje oral, como las palabras, las sílabas y los fonemas”.

Es necesario que el alumnado tome conciencia de los fonemas que componen las palabras mediante las tareas o ejercicios que le propone el profesorado, “de tal forma que si se hace consciente de estas unidades mínimas del lenguaje, mayor facilidad tendrá para asignar a los fonemas un grafema, favoreciendo así el proceso de asociación entre el sonido y su representación gráfica.”.

<sup>436</sup> Clemente, M. y Domínguez, A.B. (1999). *op. cit.*, pp.70-75.

En base al estudio realizado por estas dos autoras, llegan a la conclusión que sí “es posible desarrollar habilidades de análisis fonológico en los niños de educación infantil”, lo que lleva a responder a otra pregunta que ambas se plantean: “¿cómo podríamos desarrollar este tipo de habilidades? La respuesta no es otra que a través de una enseñanza explícita que persiga este fin”, aunque siguen afirmando que “no todas las tareas que se pueden plantear para promover un incremento de las habilidades de análisis fonológico en los niños de educación infantil tienen la misma efectividad ni presentan el mismo grado de dificultad”.

## 2.4.- MATERIALES DE LA LECTOESCRITURA Y ACTIVIDADES

Sabemos que el aprendizaje de la lectura y la escritura se logra a través del contacto con materiales variados, pudiendo distinguir diversas tipologías que han ido evolucionando históricamente, tales como: cartillas, cuentos, periódicos, fotos, libros de recetas, diccionarios, y con la práctica social en forma activa con situaciones reales en contextos significativos, que favorecen la exploración, experimentación, comunicación y los intercambios de saberes con el profesorado, con sus familias, con su círculo de amistades...

A este respecto, Goodman<sup>437</sup> argumenta refiriéndose a las raíces del aprendizaje de la lectura y la escritura, que nuestra sociedad está dirigida hacia lo impreso, independientemente del proceder y bagaje previo de la persona. Usamos la lectura y la escritura de manera cotidiana desde edades tempranas, interactuando con el significado de textos escritos impresos en diferentes formatos a nuestro alrededor, desde etiquetas de productos domésticos como productos alimenticios, juguetes, en los carteles, etc.

Cuando se desarrollan dinámicas que generan actividades dirigidas a la enseñanza de la lectura y escritura, tanto en el colegio como para reforzar en casa con la familia, se debe procurar que se relacionen con los intereses de nuestro alumnado para hacerlas atractivas. Así, mediante el trabajo por proyectos o con metodologías más tradicionales, se conecta al alumnado con nuestro objeto de estudio, la lectura y la escritura. La forma de desarrollar este proceso de enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura ha ido variando según los métodos elegidos, ya sean tradicionales como el método global o apostando por metodologías más naturales basadas en el constructivismo, que respeta el ritmo madurativo del discente y toma como base que la lectura y la escritura son un medio de comunicación.

En esa evolución de los materiales destinados a la enseñanza de la lectura y la escritura, destacamos, por la proximidad a nuestro estudio, el uso de las cartillas<sup>438</sup> a partir de la década de los sesenta para contextualizar ese proceso.

<sup>437</sup> Goodman, Y. M. (1992). Las raíces de la alfabetización. *Infancia y aprendizaje*, 58, 29-42.

<sup>438</sup> Las cartillas pueden considerarse como documentos históricos que reflejan en algunos casos la pedagogía de la época a la que pertenecen, junto a las vivencias experimentadas por cada escolar en su particular contexto socio-histórico.



Hay diferentes maneras de leer, según la constatación que tenemos a través de los tiempos en relación a la enseñanza de la lectura que han llevado a cabo las diferentes comunidades de lectores, prestando atención a las transformaciones de las formas y los códigos que modifican, a la vez el formato y el público de los diferentes géneros de textos. A lo largo del siglo XX se han dado nuevas ampliaciones sobre el aprendizaje, tanto en relación con la lectura como con la escritura, que han ocasionado lo que Viñao<sup>439</sup> titula como “la crisis de la alfabetización, los nuevos lenguajes y la mentalidad letrada”, en el sentido de que

“El aprendizaje escolar de la lectura y escritura se halla, ante esta situación, en un nuevo momento crítico. Se le pide, además, que integre esos otros lenguajes, que tenga en cuenta la diversidad gráfica existente, que recupere modos de leer -intensivos, expresivos, compartidos- hoy devaluados o perdidos, que desarrolle la aptitud para crear lenguaje para ser escrito y leído y que lo haga incorporando los saberes y conocimientos que, por la simple inmersión en el medio urbano y la cultura escrita, ya poseen los niños, adolescentes y jóvenes”<sup>440</sup>.

En ese proceso, como hemos mencionado y veremos a continuación, se han ido elaborando materiales para la enseñanza de la lectoescritura que han evolucionado hasta llegar a los que forman el “Plan Integral para el Impulso de la Lectura en Andalucía”. Este programa toma el relevo del anterior Plan de Fomento de la Lectura 2000-2004, siendo el instrumento definido por la Consejería de Cultura para “abordar las medidas estratégicas que se proponen como resultado el fomento de la lectura y el afianzamiento de hábitos lectores en la población andaluza”<sup>441</sup>. La razón que dinamiza este programa, entre otras, es la que se cuestiona Alberto Manguel<sup>442</sup>, ¿en qué consiste el extraño sentimiento de intimidad compartida por el placer de la lectura, de sabiduría regalada a través de un mero juego de palabras y entendimiento adquirido que nos hace deleitarnos?

---

<sup>439</sup> Viñao, A. (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio-histórico. *Anales de documentación*, nº 5, 345-359.

<sup>440</sup> Viñao, A., *op. cit.*, p. 359.

<sup>441</sup> <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/>

<sup>442</sup> Manguel, A. (2006). *Elogio de la lectura*. Madrid: El País. Recuperado de [http://elpais.com/diario/2006/04/22/babelia/1145662750\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2006/04/22/babelia/1145662750_850215.html)

“los lectores de libros, [...] amplían o concentran una función que nos es común a todos. Leer letras en una página es sólo una de la sus muchas formas. [...] Y, sin embargo, es el lector, en cada caso, quien interpreta el significado; es el lector quien atribuye a un objeto, lugar o acontecimiento cierta posible legibilidad; es el lector quien ha de atribuir sentido a un sistema de signos para luego descifrarlo. [...] Leemos para entender, o para empezar a entender. No tenemos otro remedio que leer. Leer, casi tanto como respirar, es nuestra función esencial”<sup>443</sup>.

En este proceso de búsqueda del gusto por la lectoescritura desde edades tempranas, la escuela juega un papel primordial, por lo que no se puede dejar al azar de la improvisación la actuación docente. Es necesario diseñar una planificación que atienda a la norma establecida, pero también contemple las necesidades del alumnado y sus intereses. Es lo que conocemos como programación, que “equivale en este contexto a práctica científica de la enseñanza. Es algo más rico, dinámico y complejo que el postular unos objetivos, [...] enumerar los elementos de los contenidos, prever un plazo de realización y poco más”<sup>444</sup>. El día a día de la escuela también influye en dicho proceso, afianzando la cultura escolar, que Escolano conceptualiza, pretendiendo que su estudio o conocimiento nos ayude a comprender mejor el transcurrir de los tiempos y sus filosofías y su relación con los materiales elegidos, al considerarla como la unión de teoría y normas con prácticas materializadas en “los modos de pensar y actuar que proporcionan estrategias y pautas para organizar y llevar la clase, interactuar con los compañeros y con los otros miembros de la comunidad educativa e integrarse en la vida cotidiana del centro docente”<sup>445</sup>. Así mismo, este autor manifiesta que

“los textos suponen una contribución importante al análisis historiográfico de la cultura material de la escuela, y en una perspectiva más amplia, de su significado para la construcción de la cultura escolar, sobre todo en el ámbito de la cultura empírica de la enseñanza. Estos aportes abren vías de acercamiento para la comprensión de este nuevo sector de la historia de la escuela, y para la definición de los marcos en que se delimita este campo historiográfico hoy en construcción”<sup>446</sup>.

<sup>443</sup> Manguel, A. (1998). *op. cit.*, p. 21.


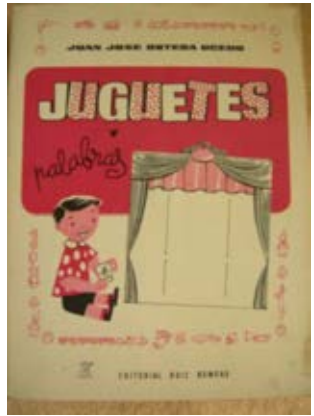
<sup>444</sup> Gimeno, J. (1985)., *op. cit.*, pp. 8-9.

La programación, según Gimeno Sacristán, “obliga a considerar esos elementos que operan por sí mismos, a los que hay que prestar atención para reorientarlos, frenarlos o estimularlos”.




<sup>445</sup> Escolano, A. y Hernández, J. M. (2002). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch, p. 30.

<sup>446</sup> Escolano, A. (Ed.). (2007). *op. cit.*, pp. 11-13.

De la misma manera que los textos suponen una contribución importante, destacamos las cartillas como materiales utilizados por los docentes para el proceso lectoescritor, pero no por ello se puede considerar el uso de dichos materiales como algo sencillo o inmediato, debido a los posibles problemas que surgen al intentar aplicarlos dentro de una metodología determinada. Algunos ejemplares analizados con esa finalidad por ser representativos de distintas épocas o por ser utilizados para la enseñanza y aprendizaje lectoescritor de algunas de generaciones, sin ánimo de ser exhaustivos, son los siguientes materiales de los que vamos a reflejar e identificar brevemente algunos de ellos, que datan de mediados de la década de los sesenta en adelante:

PORTADA	DATOS	OBSERVACIONES
	<p>LOCALIZACIÓN: Privada Dpto. Tª e Hª de la Educación (Mª Carmen Sanchidrián Blanco)</p> <p>AUTOR: Juan José Ortega Ucedo</p> <p>TÍTULO: Juguetes y palabras (1ª parte)</p> <p>FECHA: 1963</p> <p>EDITORIAL: Ed. Ruiz Romero</p>	<p>La portada es de cartón blando o cartulina.</p> <p>Se trata de darle un orden de sucesión a las actividades para fomentar el pensamiento y la acción de escolar.</p>
	<p>LOCALIZACIÓN: Privada Dpto. Tª e Hª de la Educación (Mª Carmen Sanchidrián Blanco)</p> <p>AUTOR: Juan José Ortega Ucedo</p> <p>TÍTULO: Juguetes y palabras (2ª parte)</p> <p>FECHA: 1963</p> <p>EDITORIAL: Ed. Ruiz Romero</p>	<p>La portada es de cartón blando o cartulina.</p> <p>Se trata de darle un orden de sucesión a las actividades para fomentar el pensamiento y la acción de escolar.</p>

PORTADA	DATOS	OBSERVACIONES
	<p>LOCALIZACIÓN: Museo Manuel Bartolomé Cossío (Universidad Complutense de Madrid).</p> <p>AUTOR: Sin autor conocido</p> <p>TÍTULO: Ana y Pepe: Método paraninfo de iniciación a la lectura</p> <p>FECHA: 1964</p> <p>EDITORIAL: Editorial Paraninfo</p>	<p>Se trata de una cartilla escolar, en concreto, el método paraninfo de iniciación a la lectura.</p>
	<p>LOCALIZACIÓN: Privada Dpto. Tª e Hª Ed. (Mª C. Sanchidrián Blanco)</p> <p>AUTOR: Concha Comas Camps</p> <p>TÍTULO: Veo y Leo: La Cocina y los Alimentos</p> <p>FECHA: 1965</p> <p>EDITORIAL: Ed. Seix Barral, S.A.</p>	<p>Sobre de cartulina con 6 tarjetas de imágenes y 2 tarjetas recortables de palabras.</p>
	<p>LOCALIZACIÓN: Privada Dpto. Tª e Hª Ed. (Mª C. Sanchidrián Blanco)</p> <p>AUTOR: José Mª Foral</p> <p>TÍTULO: Campanillas. Método completo de iniciación en la lectura, escritura y dibujo</p> <p>FECHA: 1965</p> <p>EDITORIAL: Ed. J. Cantero.</p>	<p>Cartilla básica con dibujos lineales en rojo y texto en color negro.</p>

PORTADA	DATOS	OBSERVACIONES
	<p>LOCALIZACIÓN: Privada Dpto. Tª e Hª Ed. (Mª C. Sanchidrián Blanco)</p> <p>AUTOR: Desconocido</p> <p>TÍTULO: Cartilla abierta. 1ºCurso</p> <p>FECHA: 1968</p> <p>EDITORIAL: Editorial Anaya</p>	<p>Ofrece método global analítico a partir de narraciones simples, destacando determinadas palabras que facilitarán una mejor comprensión. Dividida en unidades de aprendizaje insertando una narración y palabras destacadas a aprender.</p>
	<p>LOCALIZACIÓN: Museo Manuel Bartolomé Cossío (Universidad Complutense de Madrid).</p> <p>AUTOR: Antonio Carbonell Soler</p> <p>TÍTULO: Antorcha.</p> <p>FECHA: 1968</p> <p>EDITORIAL: Editorial Prima Luce</p>	<p>Método de Lectura y Escritura para el curso 1º de Enseñanza Primaria, con 1ª y 2ª parte aprobado por el Ministerio de Educación y Ciencia (5-VIII-1966), Dirección General de Enseñanza Primaria, válido hasta agosto de 1974.</p>
	<p>LOCALIZACIÓN: Biblioteca UMA</p> <p>AUTOR: Dora Quecedo y Mª Ángeles Bachiller</p> <p>TÍTULO: Guía Didáctica de Pekín y sus amigos. Quiero Leer 1º y 2º. Ya sé leer.</p> <p>FECHA: 1971</p> <p>EDITORIAL: Editorial Bibliográfica Santiago Rodríguez S.A.</p>	<p>Método de aprendizaje de la lectura y la escritura, que propone la adquisición global de las palabras, capacitando al alumnado al que va dirigido de habilidades para distinguir en conjuntos de palabras, comparaciones, detalles, semejanzas entra las letras...</p>



PORTADA	DATOS	OBSERVACIONES
	<p>LOCALIZACIÓN: Biblioteca UMA</p> <p>AUTOR: Paláu</p> <p>TÍTULO: Sistema Paláu.</p> <p>FECHA: Abarca desde la década de los 60 hasta los 80</p> <p>EDITORIAL: Editorial Paláu.</p>	<p>Método fotosilábico, que permite con una técnica rápida el aprendizaje de la lectura y la escritura.</p> <p>Eran textos para la Campaña Nacional contra el analfabetismo, la cual fue aprobada por O. M. 30 de Julio de 1959 (B.O.M. 7 de Septiembre).</p>
	<p>LOCALIZACIÓN: Privada Dpto. Tª e Hª de la Educación (Mª Carmen Sanchidrián Blanco)</p> <p>AUTOR: Ángel Rodríguez Álvarez</p> <p>TÍTULO: Rayas. Cartilla 1ª</p> <p>FECHA: 1974</p> <p>EDITORIAL: Ed. Sánchez Rodrigo</p>	<p>Colección “Rayas”, que dispone de diversos números y ha sido editada en numerosas ocasiones.</p>
	<p>LOCALIZACIÓN: Privada Dpto. Tª e Hª Ed. (Mª C. Sanchidrián Blanco)</p> <p>AUTOR: Paláu</p> <p>TÍTULO: Balbuceos</p> <p>FECHA: 1975</p> <p>EDITORIAL: Editorial Anaya</p>	<p>Se trata del Sistema Paláu, que consiste en el método fotosilábico (una técnica rápida para el aprendizaje de la lectura y la escritura en castellano), enfocado a los más pequeños.</p>

PORTADA	DATOS	OBSERVACIONES
	<p>LOCALIZACIÓN: Privada Dpto. Tª e Hª Ed. (Mª C. Sanchidrián Blanco)</p> <p>AUTOR: Andrés Méndez García</p> <p>TÍTULO: Escribe y Dibuja.</p> <p>FECHA: 1977</p> <p>EDITORIAL: Editorial Anaya</p>	<p>Método de lectura, escritura y dibujo que desarrolla un orden progresivo de dificultad lectora y de escritura. El autor considera que al sistematizar su desarrollo, conseguirá que su alumnado aprenda a leer y escribir simultáneamente.</p>
	<p>LOCALIZACIÓN: Biblioteca UMA</p> <p>AUTOR: Antonio Paláu y Dolores Osorio</p> <p>TÍTULO: 2ª Cartilla Paláu</p> <p>FECHA: 1982</p> <p>EDITORIAL: Editorial Anaya</p>	<p>Método fotosilábico (una técnica rápida para el aprendizaje de la lectura y la escritura en castellano). El texto de la cartilla fue aprobado por el Ministerio de Educación y Ciencia según Orden del 9 – III – 81, y publicada en el B.O.E. del 11-5-81.</p>
	<p>LOCALIZACIÓN: Biblioteca UMA</p> <p>AUTOR: Desconocido</p> <p>TÍTULO: Estrella. Cartilla 1ª</p> <p>FECHA: 1983</p> <p>EDITORIAL: Editorial Santillana</p>	<p>Conjunto de tres cartillas, cuyo texto está aprobado por el Ministerio de Educación y Ciencia en O. M. De 11 de julio de 1979.</p>

PORTADA	DATOS	OBSERVACIONES
	<p>LOCALIZACIÓN: Particular</p> <p>AUTOR: Carlota Lesmes</p> <p>TÍTULO: Método de lecto-escritura Carlota Lesmes</p> <p>FECHA: Década de los 80.</p> <p>EDITORIAL: Desconocida</p>	<p>Método integral de lectura y escritura que parte de las necesidades e intereses de los niños, buscando una enseñanza personalizada. Busca el desarrollo de destrezas y habilidades, de manera sistemática para lograr leer y escribir de forma eficaz, respetando el ritmo personal de cada niño.</p>
	<p>LOCALIZACIÓN: Biblioteca UMA</p> <p>AUTOR: Emilia Canga</p> <p>TÍTULO: Micho. Método de lectura castellana</p> <p>FECHA: Década de los 90.</p> <p>EDITORIAL: Editorial Bruño</p>	<p>Método onomatopéyico de lectura</p>
	<p>LOCALIZACIÓN: Particular</p> <p>AUTOR: Aurora Usero Alijarde</p> <p>TÍTULO: Letrilandia Libro de lectura 1</p> <p>FECHA: 2004</p> <p>EDITORIAL: Edelvives</p>	<p>Libro con el que se inicia el trabajo sistemático del proceso lector desde una perspectiva fonética.</p>



PORTADA	DATOS	OBSERVACIONES
	<p>LOCALIZACIÓN: Particular</p> <p>AUTOR: Ana Serna Vara</p> <p>TÍTULO: Al son de las letras</p> <p>FECHA: 2005</p> <p>EDITORIAL: Editorial SM</p>	<p>Se trata de una cartilla de lectura, en versión de cuadrícula donde se trabajan los grupos consonánticos.</p>
	<p>LOCALIZACIÓN: Particular</p> <p>AUTOR: Ana Serna Vara</p> <p>TÍTULO: Aprendo a leer</p> <p>FECHA: 2007</p> <p>EDITORIAL: Editorial SM</p>	<p>Con este abecedario animal los niños descubrirán el mundo de las letras y aprenderán a leer de un módulo lúdico y divertido.</p>
	<p>LOCALIZACIÓN: Particular</p> <p>AUTOR: AA.VV.</p> <p>TÍTULO: Superpixépolis</p> <p>FECHA: 2014</p> <p>EDITORIAL: Editorial Edelvives</p>	<p>Proyecto que desarrolla la competencia comunicativa centrandose su atención en el uso funcional de la lengua como el medio más eficaz para estructurar el pensamiento.</p> <p>Incide en la reflexión lingüística para conocer la lengua, con el fin de conseguir lectores competentes.</p>

Tabla 25: Materiales de Lectura y Escritura

Entre los materiales seleccionados<sup>447</sup> a partir de la década de los sesenta, nos ha parecido importante describir algunas cartillas dedicadas exclusivamente a la enseñanza de la lectura, y otras como en décadas anteriores, que fueron utilizadas para la enseñanza conjunta de las dos habilidades a las que nos venimos refiriendo, la lectura y la escritura. Son cartillas algunas de ellas muy elaboradas, que se han constituido en verdaderos métodos muy completos, que han prestado todas las herramientas necesarias al profesorado para la enseñanza de la lectoescritura.

A medida del paso del tiempo, estos materiales se han ido mejorando y completando, tanto con imágenes representativas que favorecían el desarrollo ideo-visual lector como sucediera en *Veo y Leo* o *Juguetes y palabras* en la década de los sesenta o métodos que exclusivamente se centraban en la escritura como la *Cartilla Rubio*, hasta métodos que simultaneaban el aprendizaje de la lectura y escritura como *Pepín y sus amigos* a partir de la década de los setenta.

“Antes de la ley del 70, Ley General de Educación, la escolarización en España distaba mucho de estar generalizada incluso en la primera infancia, menos aún lo era en la edad anterior a los seis años, lo que se denominaba la escuela de párvulos; sin embargo, cuando acaecía esta circunstancia, [...] se alfabetizaba a través de las clásicas cartillas de lectura. De forma directa y decidida se enfrentaba a los niños al alfabeto. El aspecto formal y estético de las cartillas era el menos adecuado para un niño de esta edad; la propia enseñanza se veía obstaculizada en muchas ocasiones por los procedimientos utilizados. [...] A partir de los cincuenta se introdujeron algunas novedades, como fue la aparición de métodos de lectura algo innovadores, más lúdicos y atractivos, como por ejemplo el Sistema Onomatopéyico de enseñanza de la Lectura de Martín Sanabria, basado en la imitación de los fonemas y asociándolo con sonidos naturales. También el método Rubio de enseñanza de la escritura, que se esforzaba en facilitar a los padres todas las tareas requeridas, si deseaban ayudar a sus hijos”<sup>448</sup>.

Otra cartilla dirigida al desarrollo lectoescritor simultáneo de la mencionada década es la cartilla *Rayas*, que consta de tres cartillas graduadas<sup>449</sup> según su dificultad y siendo su función enseñar al discente a leer, escribir, nociones de gramática y de dibujo.

<sup>447</sup> La constatación de la evolución de los procedimientos de enseñanza de la lectura y la escritura, queda reflejada en la proliferación de materiales, cada vez más atractivos y motivadores. Concretamente las cartillas que hemos seleccionado están ordenadas cronológicamente a partir de la década de los sesenta hasta el año 2014.

<sup>448</sup> Clemente, M. (2001)., *op. cit.*, pp. 27-28.

<sup>449</sup> Aunque se había empezado a comercializar a comienzos del siglo XX, la editorial no se renovó hasta 1970, mejorando la cartilla con contenidos más concretos a través de la lectura y escritura (tiempos verbales, operaciones aritméticas, números romanos o signos de puntuación, entre otros), pero con la misma esencia de trabajar dichos contenidos mediante la lectura con temas cotidianos.

También es de destacar, que a raíz de implantarse la LGE se busquen métodos más globalizadores uniendo el área de expresión con los demás aprendizajes. No obstante, algunos centros optaron por un método fotosilábico, como es *Palau*, consolidándose en la década de los ochenta.



Este método relaciona primero imágenes con vocales, en mayúsculas y en minúsculas, para pasar seguidamente a las consonantes. A partir de ellas, se empieza a formar las sílabas, llegando por último a la formación de palabras y frases.

Sería en la década de los noventa, cuando la editorial Bruño empezó a publicar un nuevo método onomatopéyico de lectura. Nos referimos a *Micho*, que relaciona los gestos y principalmente la imagen con los fonemas, relacionando el contexto de aprendizaje a una familia de gatos, que para cada letra cuenta una historia distinta acompañada de una viñeta ilustrativa. Esta tendencia se ha visto matizada los últimos años del siglo pasado y los que van del presente, favoreciendo un trabajo sistemático para la enseñanza de la lectoescritura, por ejemplo *Letrilandia*, desde una perspectiva fonética.

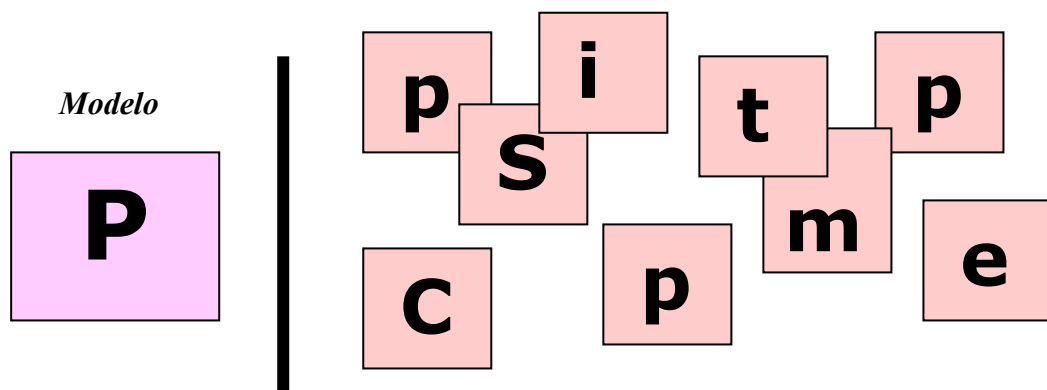
Analizando las cartillas seleccionadas, encontramos una tónica general y es su planteamiento de aprendizaje rápido y simultáneo de la lectura, de la escritura y del dibujo. En la mayoría de estas cartillas se relacionaba lo esencial de cuatro métodos diferentes: ideovisual, onomatopéyico, analítico y sintético, hasta llegar a las más actuales que se centran en el fomento de la competencia comunicativa y en el uso funcional del lenguaje, como es *Superpixépolis*.

Ha sido en la última década actual cuando nuestros escolares “empiezan a leer” sin conocer aún el código. Este aspecto tradicionalmente era impensable porque se mantenía que el alumnado debía consolidar una serie de factores madurativos previos al inicio del aprendizaje de la lectura. Posteriormente se ha demostrado que buenos lectores tenían un bajo nivel de rendimiento en pruebas de madurez y, viceversa, lectores mediocres sí alcanzaban buenos resultados en dichas pruebas, lo que invalidaba de alguna forma la supuesta relación causal entre estos factores y el éxito lectoescriptor.

En cualquier caso, es necesario establecer la conciencia fonológica favoreciendo el reconocimiento, identificación y manipulación de palabras, sílabas y fonemas, como hemos visto en el apartado anterior. Porque tomando conciencia de ellas como unidades lingüísticas, las tareas<sup>450</sup> de adquisición se facilitan. Cuando el alumnado realiza este tipo de actividades dentro del aula, y el propio entorno es un contexto simulador letrado (letras, tarjetas con palabras, carteles de objetos...), su propia curiosidad demandará respuestas más ágiles, guardando semejanza entre fonemas, sílabas o palabras, sin ser perceptible.

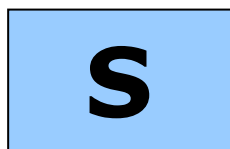
Es en ese momento cuando se reúnen condiciones idóneas para reducir el nivel de análisis e iniciarles en el reconocimiento de sílabas o fonemas, utilizando diversos materiales que pueden servir en este empeño como las cajas de letras, ya sean de madera, plástico, cartulina o papel plastificado. Entre las actividades de manipulación de las letras, destacamos:

- **Buscar modelos:** consiste en buscar visualmente y seleccionen todas las tarjetas que sean iguales al modelo.



<sup>450</sup> Nos referimos a tareas de identificación, adición, omisión, inversión o sustitución, mediante el reconocimiento, identificación y manipulación.

- **Letra a letra:** utilizando palabras conocidas o los nombres del alumnado, identificaremos características sensoriales de concienciación fonémica.



La /sssss/ suena igual que el viento a través de una ventana

- **La letra perdida:** con una palabra a la que le falta una letra, tienen que identificarla diciendo el sonido de la misma.



**Zapatos**

**\_\_apatos**

p

m

a

z

c

t

s

- **Series:** igual que las series numéricas, pero en esta ocasión con letras.

1ª

a

c

a

c

...

2ª

a

a

c

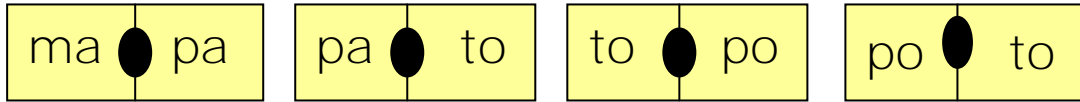
a

a

c

...

- **Dominó:** juego del dominó con tarjetas-fichas que contengan dos combinaciones silábicas.



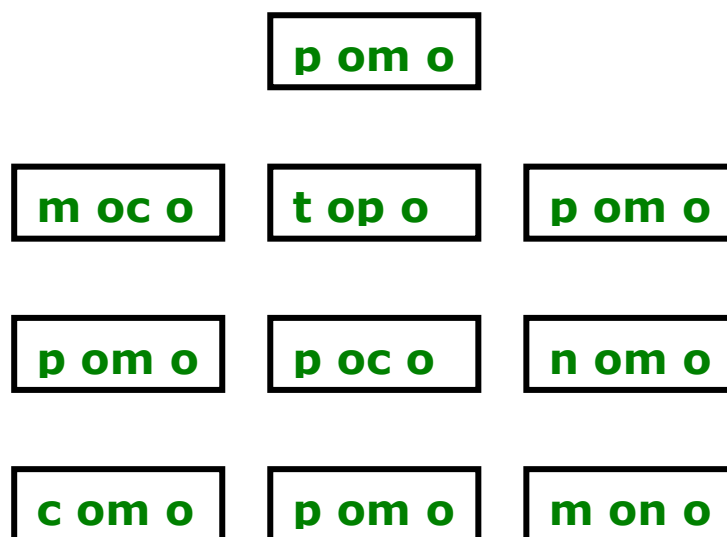
- **Sopa de letras:** estableciendo una letra representada por su fonema, deberán buscar el número total de letras que representa ese sonido.

a	m	e	p	c	f	o	v	x	k	h	u	a
x	c	b	w	m	y	b	d	h	t	ñ	z	e
i	f	v	ñ	g	r	t	j	e	o	y	l	i
d	s	j	q	f	u	k	a	q	n	a	p	o
p	c	n	z	i	b	l	s	w	r	g	m	u

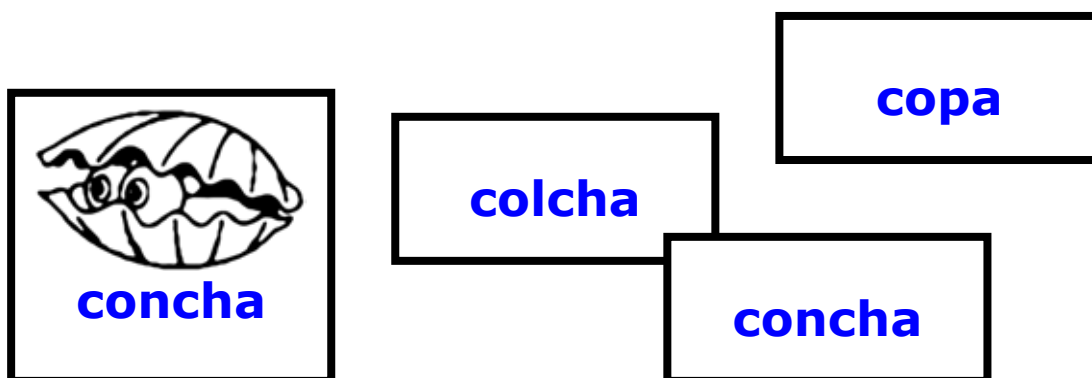
- **“Flash cards” o bits de inteligencia:** consisten en la presentación de un dibujo y una palabra en una misma tarjeta, aunque cada letra puede sonar de varias formas diferentes según los distintos contextos en que éstas puedan aparecer. Son tarjetas que aúnan una palabra y un dibujo que aluda a su significado.



- **Iguales con pares:** sirve para acostumbrar al alumnado a buscar palabras que coincidan con un modelo dado.



- **Actividades de asociación significante-significado:** buen uso de destrezas de discriminación perceptiva.



- **Actividades de elección de un significante para un significado:** actividad visoespacial para el reconocimiento de las palabras.



**puerta**

**naranja**

**maleta**

- **Dibujo-palabra:** utilizamos dos tipos de tarjetas, una con dibujo solo, y la otra con la palabra. Se trata de asociar cada palabra con su dibujo.

**silla**



**mesa**



- **Familias de palabras:** asociando una palabra a un conjunto de palabras con unas determinadas características. Y que el alumnado pueda sustituir las palabras que forman la familia, por otras similares.

**fruta**

**pera**

**plátano**

**cereza**

**manzana**

**melón**

**uva**



Con estos materiales presentados, que son una pequeña muestra de la diversidad que podemos encontrar de ellos para el desarrollo de la lectura y escritura, queremos hacer ver que el juego acompaña al mencionado proceso. Creemos que si se proponen actividades que impliquen la participación del alumnado, tanto a nivel individual como en grupo, favoreciendo su autonomía personal conseguiremos paralelamente el desarrollo de potencialidades que en otros contextos quizás no alcanzaran su máximo alcance. En este sentido, Piaget establecía que “necesitamos alumnos activos, que puedan aprender pronto a descubrir por sí mismos, en parte mediante su actividad espontánea y en parte por medio de materiales que les proporcionamos”<sup>451</sup>.

Independientemente de la metodología desarrollada, si el docente estimula el interés del alumnado mediante juegos y el manejo de materiales motivadores, conseguiremos que la adquisición de los conocimientos sea más directa. A través de los medios oportunos, es fácil fomentar en el alumnado la curiosidad, observación, reflexión personal, hasta llegar a la interiorización de dichos contenidos y poder utilizarlos en otros contextos. Así, las actividades podrán seleccionarse para que favorezcan la maduración del discente en relación a:

- Organización perceptiva, tanto visual como auditiva y táctil.
- Desarrollo psicomotor, incluyendo el esquema corporal y la organización tanto espacial como temporal.
- Comunicación lingüística, favorecedora de la comprensión y expresión oral y escrita.
- Desarrollo de funciones mentales, que pueden apoyar la memoria, la atención, la imaginación o la creatividad.

---

<sup>451</sup> Piaget, J. (1964). Development and learning. En R.E. Ripple y V.N. Rockcastle (Eds), *Piaget Rediscovered*. (7-20). Reprinted in: Gauvain, M. (1997). *Reading of the Development of Children*. Nueva York: Freeman and Company.

## 2.5.- FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA EL IMPULSO DE LA LECTURA Y ESCRITURA

A partir de la década de los ochenta con la creación de los Centros del Profesorado se ve la necesidad de restablecer la formación permanente del profesorado<sup>452</sup> como un instrumento al servicio de la calidad educativa, contribuyendo a favorecer en el profesorado estrategias y actualización de conocimientos para abordar la mejora de las prácticas profesionales que generan el aprendizaje. Se propician de esta manera procesos de reflexión, indagación y trabajo cooperativo que fundamenten estos planteamientos, considerando que dicha formación debe contribuir a construir comunidad de aprendizaje, promover la conciencia profesional docente y el desarrollo autónomo del profesorado.

Avalándose por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, en sus artículos 55.a) y 56, se reafirma la importancia y la necesidad de la formación continua del profesorado. Por ese motivo, en el Decreto 194/1997 se establece el modelo de formación en centro como

“el más adecuado para afrontar el reto que supone la generalización del nuevo sistema educativo más plural y mejor adaptado a las necesidades de formación en la sociedad actual. Ello conlleva la necesidad de que los centros, dentro de su Proyecto Curricular, establezcan un Plan de Formación con el que tratar de buscar, de forma colaborativa, soluciones a los ámbitos de mejora de su práctica educativa, lográndose una mayor participación e implicación del profesorado en los procesos de formación”<sup>453</sup>.

Con la aprobación del II Plan Andaluz de Formación<sup>454</sup> en junio de 2003, se afianza esta postura marcando las pautas de formación como objeto de atención prioritaria. Este marco normativo para la formación, lejos de las condiciones que propiciaron el I Plan desarrollado en el año 1992, pero en la misma línea de confianza en la formación como apoyo inestimable a la carrera docente, se enfrenta a nuevos retos y establece nuevas estrategias en la consecución de la mejora de las prácticas docentes.

<sup>452</sup> Los orígenes de la formación del profesorado se remonta a 1830.

<sup>453</sup> DECRETO 194/1997, de 29 de julio, por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación del Profesorado (BOJA nº 92, de 9 de agosto de 1997), p. 9.504.

<sup>454</sup> ORDEN de 9 de junio de 2003, por la que se aprueba el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (BOJA nº 121, de 26 de junio 2003).

A pesar de valorarse positivamente la formación del profesorado, no se llega a vincular su formación inicial con la permanente hasta que entra en vigor la Ley de Educación en el 2006, en cuyo Título III, y concretamente en su capítulo III, se especifica cómo debe ser la formación del profesorado tanto en su fase inicial como permanente, de manera que se contemple la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las didácticas. Sería en la concreción andaluza educativa cuando en el Capítulo VII del Decreto 230/2007<sup>455</sup>, se establecen medidas de apoyo al profesorado para el desarrollo del currículo, concretamente en su artículo 20, al especificar que:

- 1) La Consejería competente en materia de educación realizará una oferta de actividades formativas dirigida al profesorado, adecuada a la demanda efectuada por los centros docentes y a las necesidades que se desprendan de los programas educativos y de los resultados de la evaluación del alumnado.
- 2) Las actividades de formación permanente del profesorado tendrán como objetivo el perfeccionamiento de la práctica educativa que incida en la mejora de los rendimientos del alumnado y en su desarrollo personal y social.
- 3) Periódicamente, el profesorado realizará actividades de actualización científica, psicopedagógica, tecnológica y didáctica en los centros docentes y en instituciones formativas específicas.
- 4) Las modalidades de formación serán variadas y adecuadas a las necesidades detectadas. En cualquier caso, la Consejería competente en materia de educación favorecerá la formación en centros, la autoformación y el intercambio del profesorado en sus puestos de trabajo. Asimismo, ampliará la formación a través de las redes profesionales, fomentará el trabajo en equipo y colaborará con las Universidades para una formación más especializada.

De igual manera en las instrucciones que cada año se actualizan, se presta especial atención para que se fomente la formación del profesorado para que contribuya, de manera relevante, al mejor desarrollo de la competencia lectora y del hábito lector en el alumnado.

---

<sup>455</sup> DECRETO 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía (BOJA nº 156, de 8 de agosto 2007), p.14.

Tras esta breve reseña normativa de la formación del profesorado, nos centraremos en los fundamentos específicos formativos establecidos para el desarrollo de la lectura y la escritura. Nos referimos al “Acuerdo 23/1/2007” sobre el Plan LyB<sup>456</sup>, abreviatura de “Plan de Lectura y de Bibliotecas Escolares en los centros educativos públicos de Andalucía”.

Sabemos que para que el inicio de un proyecto lector que favorezca el uso de la biblioteca escolar como pilar para el fomento de la lectoescritura se afiance, se requiere que el profesorado aborde el asesoramiento y conocimiento avanzado relativo a la lectura y explotación de la biblioteca, teniendo en cuenta los beneficios que la lectura puede desarrollar como indica Diego Ruíz<sup>457</sup>, y entre los cuales, nosotros destacamos:

- Produce cambios biológicos cerebrales, en el sentido que la comunicación entre neuronas potencia el desarrollo tanto de la sustancia gris, como de la sustancia blanca cerebral, incrementándose la conectividad entre los dos hemisferios cerebrales.
- Estimula la atención.
- Aumenta la imaginación, como consecuencia de que la corteza cerebral simula las historias leídas, activando áreas concretas dedicadas a tal fin.
- Produce el procesamiento de emociones, activando la corteza prefrontal y la región amigdalalar.
- Potencia la empatía y habilidades de emociones, equilibrando la sensibilidad a la experiencia ajena y entendiendo al otro, poniéndonos en su lugar y contexto.
- Mejora nuestra semántica, ortografía y gramática.
- Activa la memoria a largo y corto plazo.

<sup>456</sup> ACUERDO de 23 de enero de 2007, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Lectura y de Bibliotecas Escolares en los Centros Educativos Públicos de Andalucía (BOJA nº 29, de 8 de febrero 2007), p.14.

<sup>457</sup> Ruiz, D. (2013). *Leer es asombroso*. Palma de Mallorca: Institut Neurològic. Recuperado de <http://www.efesalud.com/blog-salud-prevencion/leer-es-asombroso/>

- Aumenta la reserva cognitiva, es decir, “la resistencia cerebral a sufrir determinadas enfermedades degenerativas, así como a ralentizar el deterioro mental propio de la edad y el paso del tiempo”<sup>458</sup>.

Por este motivo los Centro del Profesorado “en función del diagnóstico de la formación y en consenso con los centros implicados, impulsarán redes profesionales, itinerarios formativos, encuentros virtuales y presenciales, garantizando el flujo de información y conocimiento que se vaya reconstruyendo en este ámbito”<sup>459</sup>.

Se evidencia que la formación es imprescindible para hacer que la biblioteca sea un espacio de vital relevancia para el centro, vinculada a las diversas áreas y materias curriculares y como recurso de apoyo a la lectura y al aprendizaje. Estos son factores que condicionan que se planteen actividades formativas en el ámbito de los proyectos lectores y uso de las bibliotecas escolares, cuyos objetivos sean:

- Promover, consolidar y mantener una red de trabajo cooperativo entre el profesorado, favoreciendo el intercambio de experiencias, la reflexión conjunta y el desarrollo profesional.
- Incorporar progresivamente al profesorado en actividades formativas relacionadas con el uso de la biblioteca como recurso de apoyo a su labor docente y con capacidad para articular y desarrollar proyectos lectores.
- Organizar y dinamizar la biblioteca escolar para convertirla en un centro de recursos, documentación y apoyo al proyector lector y al currículo general.
- Conocer y utilizar un repertorio de materiales y actividades referidas a estrategias lectoras y al uso pedagógico de la biblioteca de un centro docente.

---

<sup>458</sup> Ídem.

<sup>459</sup> ACUERDO de 23 de enero de 2007, *op. cit.*

Es un objetivo del Plan LyB conciliar las prácticas y las experiencias del profesorado que han demostrado validez en la creación de ambientes lectores en los centros y en la dinamización de las bibliotecas, con las propuestas e intervenciones que dimanen de la puesta en marcha de este Plan. Por tanto, se contará con las experiencias e innovaciones presentes y se compartirán y reorganizarán los recursos disponibles, tanto de los propios centros educativos como de otras instancias educativas, lo que permitirá redistribuir con equidad los apoyos y atender mejor a la diversidad.

- Extender y propiciar una conciencia de uso de las tecnologías de la información y la comunicación como recurso fundamental en la construcción, enriquecimiento y difusión del saber educativo en relación a la biblioteca y a la lectura.

Desde esta perspectiva, parece lógico que los Centros del Profesorado andaluces, se planteen actividades de formación que impulsen los aspectos contenidos en el Plan LyB, priorizando los centros que desarrollen proyectos lectores. Por ello, para esta puesta en marcha se necesita un programa de formación específico<sup>460</sup> destinado a la red asesora del mencionado Plan, que permita la organización de actividades de ámbito tanto provincial como regional, favoreciéndose de esta manera el contacto entre los centros con experiencias lectoras y de utilización de la biblioteca.

Desde los equipos directivos de los centros educativos se ha prestado especial atención a priorizar actividades dentro del Proyecto Educativo, que favorezcan la dinamización de la biblioteca escolar, dada la importancia del desarrollo del hábito lector y la competencia lingüística en todas sus dimensiones en las etapas de Infantil y Primaria. Partiendo de esta prioridad para el desarrollo de la labor educativa, se inician actuaciones y propuestas, tanto a nivel general de centro como a nivel de aulas y grupos. También se organizaron itinerarios formativos para crear las condiciones organizativas adecuadas con el fin de favorecer el deseo en el alumnado de mejorar su lectura. Se les proporciona lo que necesitan, así como fórmulas para lograr que lean y disfruten haciéndolo.

A nivel documental en estas formaciones se establece como pilar básico, la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, mediante prácticas docentes eficaces que mejoren las interacciones propias del alumnado, siendo su reflejo más claro el desarrollo del “Proyecto Lingüístico de Centro” del que hemos hablado en el apartado 2.2.1.1., como tratamiento curricular de la lectoescritura. Lo que se pretende en definitiva es compartir recursos, generar ideas y aunar esfuerzos.

<sup>460</sup> Los centros contarán, además de los apoyos ordinarios, con las acciones de refuerzo previstas en este Plan y con la creación de una serie de instrumentos que favorezcan el asesoramiento a los centros y la coordinación del Plan. Esto implica asesoramiento técnico, documental y pedagógico, así como la articulación de propuestas de dinamización de actividades en los centros, incidiendo especialmente en aquéllos que tengan más dificultades para la puesta en marcha de sus proyectos.

Este proceso se complementó con el desarrollo de un itinerario formativo de tres cursos a distancia, de los que se adjunta ficha en el Anexo 5, ofrecidos a través del Aula Virtual de Formación del Profesorado de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte<sup>461</sup>.

Al finalizar los mencionados cursos virtuales, se quiso unificar criterios de manera presencial, culminando con la realización de una jornada de buenas prácticas en la que el docente que coordinaba la biblioteca tenía la oportunidad de intercambiar su punto de vista y experiencia con la de otros centros que desarrollaban buenas prácticas, compartiendo respuestas y experiencias de trabajo en torno al uso de la biblioteca escolar. Se trataba de hacer balance, tomar conciencia y seguir trabajando. Cada línea de trabajo matizó los aspectos del proceso formativo, que a lo largo del curso se habían ido desarrollado, siendo las siguientes:

- L1<sup>462</sup>: Línea de apoyo para las bibliotecas escolares en situación inicial respecto a tareas técnicas y organizativas.
- L2<sup>463</sup>: Línea de apoyo a las bibliotecas escolares que articulen para todo el centro un programa básico de formación en el desarrollo de la competencia informacional.
- L3<sup>464</sup>: Línea de apoyo a las bibliotecas escolares que elaboren un blog específico sobre servicios, actuaciones y programas de la biblioteca e inicien procesos de selección de recursos digitales de aprendizaje para apoyar áreas, programas y proyectos.

---

<sup>461</sup> <http://educacionadistancia.juntadeandalucia.es/profesorado/>

Estos cursos a distancia están organizados a través de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, desde el Aula Virtual para docentes de centros no universitarios sostenidos por fondos públicos.

<sup>462</sup> Los módulos formativos que desde los Centros del Profesorado se desarrollaron a lo largo del curso académico 2012- 2013, en esta línea son:

- A. La biblioteca escolar en el plan de centro.
- B. Programas y acciones para el fomento de la lectura y la competencia informacional.
- C. Aspectos técnicos y organizativos.
- D. Automatización de la colección Abies 2.0.

<sup>463</sup> En la línea 2, por su parte, desde los CEPs se fomentaron en el curso 2012 – 2013, los siguientes módulos:

- A. La biblioteca escolar en el plan de centro.
- B. Contribución de la BECREA al fomento de la lectura.
- C. Programa formativo para el conocimiento de la biblioteca escolar y los recursos que ofrece.
- D. Formación en habilidades y estrategias para aprender a investigar e informarse.
- E. Proyectos documentales y Proyectos Aula Biblioteca.

<sup>464</sup> En esta tercera línea formativa, durante el mismo curso escolar 2012 – 2013, las temáticas de los módulos versaron sobre:

- A. La biblioteca escolar en el plan de centro.



Fruto de todo el proceso, los centros participantes elaboran carteles que son expuestos. Una muestra de ellos son los que a continuación se muestran:



Figura 16. Paneles de itinerarios lectores

- B. Contribución de la BECREA al fomento de la lectura.
- C. Elaboración y mejora de un blog de biblioteca escolar.
- D. Aplicaciones y herramientas de la web social para la BECREA.
- E. Selección de recursos para la creación de entornos informacionales específicos.

De esta manera, y a través de los carteles, se fomenta la vinculación de la biblioteca con el Proyecto Lingüístico de Centro como centro de interés sobre el que giren todas las actuaciones escolares, como establece la BECREA. Para ello, la formación estará centrada en:



Gráfico 23: Modelo de actuación para el fomento de la biblioteca desde el PLC

“La biblioteca escolar puede promover para todo el centro actividades de fomento de la lectura y la escritura. Se trata de un ámbito de fomento de la lectura y experiencias de lecturas libres y autónomas, de prácticas de lectura por afición y placer. En este caso la biblioteca puede ejercer/asumir un papel de coordinación y articulación de dichas actividades vinculándolas a las programaciones docentes y al proyecto educativo. [...] El profesorado y la biblioteca escolar no solo han de cooperar, sino ir en el mismo barco de la política de lectura del centro y laborar juntos para generar estímulo y dar motivos para leer al alumnado en todas las etapas educativas. Es tarea del responsable de la biblioteca escolar coordinar y articular en función del proyecto educativo y del plan lector o lingüístico del centro las acciones de fomento de la lectura”<sup>465</sup>.

<sup>465</sup> García, J. (2012)., *op. cit.*, pp.16-17.

Desde este modelo de fomento del PLC a través de la biblioteca, lo que se está uniendo es la formación del equipo docente a los recursos que se disponen para adquirir y gestionarlos de manera eficiente y puedan ofrecer un servicio al alumnado, donde toman relevancia los canales de información tanto descendente como ascendente, al tiempo que se coordina desde los distintos planes y programas que se desarrollan en el centro educativo.

El reto es hacer una propuesta teóricamente fundamentada, dándole un valor práctico asentado en las experiencias y buenas prácticas de los centros educativos que se han comprometido en esta andadura, y que recurre al currículum integrado de las lenguas definiéndose en Andalucía un estilo y manera particular de entender la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura a través del PLC. Un aprendizaje integrado y global, basado en las competencias del alumnado y vinculado a los ejes centrales del sistema educativo andaluz como son la atención a la diversidad, el uso educativo de las TIC y la importancia de la biblioteca escolar para el desarrollo comunicativo y lingüístico a través de las distintas áreas.

Por este motivo, se puede considerar el PLC como un espacio de coordinación de actuaciones, como las que hemos referido en el gráfico 22, que promuevan el desarrollo de la comunicación lingüística y que sirva, al mismo tiempo, como una renovación metodológica compartida por el profesorado de un centro, facilitando el desarrollo de habilidades tanto orales como escritas en el alumnado. Es decir, se busca conformar un proyecto que sea realista con unos objetivos concretos fijados que se inscriban dentro de las líneas de actuación prioritarias que el centro establezca.

## **SEGUNDA PARTE**

---

### **EVOLUCIÓN DE LOS MÉTODOS LECTOESCRITORES**

## **CAPÍTULO 3**

---

### **LOS MÉTODOS LECTOESCRITORES**

### **3.1. EVOLUCIÓN DE LOS MÉTODOS LECTOESCRITORES**

“Si aceptamos que el niño no es una tabla rasa sobre la cual van a inscribirse las letras o las palabras en el orden en que el método determine, si aceptamos que lo “fácil” y lo “difícil” no pueden definirse desde la perspectiva del adulto sino desde la perspectiva de quien aprende, si aceptamos que cualquier información debe ser asimilada (y por lo tanto transformada) para ser operante, entonces debemos también aceptar que los métodos (como consecuencia de pasos ordenados para acceder a un fin) no ofrecen más que sugerencias, incitaciones, cuando no prácticas rituales o conjunto de prohibiciones. El método no puede crear conocimiento”.

FERREIRO<sup>466</sup>

Cabría afirmar que existen metodologías diversas que se han ido utilizando con la finalidad de iniciar a nuestros escolares en la lectura y escritura, en base al conocido dicho de “cada maestrillo tiene su librillo”; sin embargo, lo que nosotros pretendemos en este capítulo es examinar determinados métodos que han existido y ver la evolución de aplicación que han sufrido, advirtiendo las diferencias entre unos y otros. Como establece Foucambert<sup>467</sup>, es lógico que al ser profesionales de la educación, nos centremos en la perspectiva de intervención pedagógica para su cotejo, análisis y revisión.

El término “método” puede considerarse como un concepto polivalente, ya que puede ser definido de varias maneras aludiendo a significados distintos. Así, para la Real Academia de la Lengua<sup>468</sup> se trata del “modo de obrar, hacer o decir con orden una cosa”, entendiéndolo como norma, sistema o procedimiento.

---

<sup>466</sup> Ferreiro, E. (2002). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Siglo XXI, p.21.

<sup>467</sup> Foucambert, J. (1976). *La manière d’être lecteur*. Paris: Hatier.

<sup>468</sup> Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española, 23ª Edición*. Madrid: Espasa.

A grandes rasgos y muy someramente, podríamos identificar el concepto de modelo o metodología, como la teoría que se desarrolla; pero en nuestro caso, entenderemos “modelo/metodología” como algo que siempre estará influenciado por la teoría, es decir, un elemento intermedio entre la teoría y la realidad. Desde el enfoque didáctico, según Cristóbal González “entendemos por modelo didáctico un esquema interpretativo que sirve de mediador entre la teoría y la práctica, y por metodología un conjunto de reglas ordenadas que permiten alcanzar el fin deseado”<sup>469</sup> o como establece Zabalza<sup>470</sup> como “una forma ordenada de organizar el proceso instructivo de cara a la obtención de los resultados previstos”. Por tanto, unificando estas ideas,

“Los modelos metodológicos de enseñanza de la lectoescritura serían aquellos esquemas interpretativos que proporcionan criterios y pautas de actuación para guiar su proceso de aprendizaje. En otras palabras, proporcionan referencias sobre cómo enseñar a los niños a leer y escribir, cuestión que resulta aún más polémica que la de cuándo”<sup>471</sup>.

Pero también puede entenderse el concepto de método, como establece Gimeno Sacristán<sup>472</sup>, como un modelo científico, una representación conceptual, simbólica e indirecta “que al ser necesariamente esquemática se convierte en una representación parcial y selectiva de aspectos de esa realidad, focalizando la atención en lo que se considera importante y despreciando aquello que no lo es”<sup>473</sup>. En otras palabras, podríamos considerar el método empleado como una práctica de opciones elegidas entre variables disponibles, tanto de orden psicológico, didáctico y filosófico. Ahora bien, en base a estas concepciones, nos referimos a que se materializan en diversas formas, modos o incluso, procedimientos que trataremos de

<sup>469</sup> González, C., *op. cit.*, p. 181.

<sup>470</sup> Zabalza, M.A. (1991). Medios, Mediación y Comunicación didáctica en la etapa Preescolar y ciclo básico de la E.G.B. *Enseñanza*, 1, 121-146.

<sup>471</sup> González, C., *op. cit.*, p. 181.

<sup>472</sup> Gimeno, J., *op. cit.*

<sup>473</sup> Gimeno, J., *op. cit.*, p.96.

Un método didáctico puede ser considerado científico en la medida que se apoye en la estructura epistemológica del objeto de conocimiento que se pretende enseñar y en los datos procedentes de una determinada teoría psicológica sobre el aprendizaje. Aceptando estas premisas, la validez del modelo didáctico, dependería del grado de validez y fiabilidad de los mencionados criterios. Por ello, para enjuiciar un modelo didáctico, habría que analizar previamente las bases que lo fundamentan, en la misma medida que habría que conocer el grado de consecución de los objetivos de aprendizaje planificado.

En cualquier caso, si un modelo didáctico no explicita sus pilares y no describe sus componentes, no podría ser considerado de científico.



delimitar, implicando por consiguiente, directrices y procedimientos de actuación, que a lo largo de la historia, y centrándonos en el período temporal seleccionado para nuestro estudio, ha ido implicando. Así, el término de “método” ha sido profusamente utilizado, ofreciendo paralelamente multitud de usos, según los componentes del proceso didáctico inmersos en él, y donde la perspectiva histórica estaría siempre presente en cuanto a su evolución a lo largo del tiempo se refiere. Así podríamos destacar:

- *Perspectiva etimológica*: según las bases teóricas sobre las que se sustenta.
- *Perspectiva de la planificación*: según el diseño de la metodología a emplear.
- *Perspectiva de los contenidos*: basándose en el grado de influencia de los contenidos incluidos.
- *Perspectiva del docente*: según las influencias que el profesorado ejerce por sus actitudes y preparación.
- *Perspectiva comunicativa*: según las características relacionales, organizativas y lingüísticas de la metodología en cuestión.
- *Perspectiva de los recursos*: según la caracterización de la enseñanza en función de la disponibilidad de espacios, materiales, tiempo...

En cualquier caso, y con nuestra temática en cuestión, es recurrente la pregunta de cuándo iniciar la enseñanza de la lectura y la escritura, como dejaba entrever González Álvarez<sup>474</sup> en su definición de modelo didáctico. Tradicionalmente, ha sido en la escuela de párvulos donde se iniciaba el proceso de enseñanza – aprendizaje. En la primera década de nuestro estudio, los años setenta, pasó a llamarse “educación preescolar”, término que dejó de utilizarse en la década de los noventa con la implantación de la LOGSE, conociéndose como “educación infantil”.

---

<sup>474</sup> González, C., *op. cit.*, p. 181.

A partir de la Ley de 1970<sup>475</sup>, se retrasó el inicio de la lectura hasta la etapa de E.G.B., coincidiendo con el primer curso e instándose a que en preescolar se fomentaran actividades de preparación, que fueron denominadas como actividades de prelectura y preescritura. Este acceso a la lectoescritura fijado a los seis años, no hacía valoración del bagaje que el alumnado ya pudiera tener, porque los objetivos de lectura y escritura no eran obligatorios en preescolar. Esta etapa, como su nombre indica, se consideraba como una preparación al mundo escolar, aspecto que difiere de la educación infantil actual.

“Tal decisión creó en ocasiones ciertos conflictos y desacuerdos entre los maestros y los padres de los niños, algunos de los primeros abocados a cumplir órdenes ministeriales; otros, también de entre el profesorado, convencidos de la pertinencia de esta medida, avalada por expertos. Los segundos, sin comprender que sus hijos fueran a la escuela a jugar y no a aprender a leer, como ellos mismos hicieron en su día. Con todo, el retraso en el aprendizaje de la lectura se evidenció de hecho como signo progresista. Sólo los maestros poco innovadores parecían reacios a aceptar ese cambio en su tarea, y de hecho en muchas escuelas seguían enseñando a leer desde los cuatro años”<sup>476</sup>.

Es importante valorar la atribución del aprendizaje temprano del lenguaje escrito relacionándolo con el desarrollo intelectual, como establecía Vygostky<sup>477</sup>, en oposición al prejuicio en ese tramo temporal de la Ley General de Educación que insistía en “no enseñar a leer hasta los seis años, en aras de una falta de madurez para ello”<sup>478</sup>, pudiendo estar relacionado con las dificultades en la lectura y fuese una manera de evitarlas. Evidentemente, un planteamiento riguroso del proceso de aprendizaje lectoescritor requiere una serie de pasos, no tan sencillos, ineludibles desde el punto de vista formal, como son la madurez lectoescritora, la metodología que se desarrolle y la evaluación del proceso. No obstante, según Vygostky, el desarrollo individual no puede ser entendido sin referencia al contexto social y cultural en el que está inserto, de ahí que los procesos mentales superiores en los individuos tengan su origen en los procesos sociales.

<sup>475</sup> LEY 14/1970, de 4 a agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE nº 187, de 6 de agosto de 1970).

<sup>476</sup> Clemente, M. (2001)., *op. cit.*, p. 29.

<sup>477</sup> Vygotsky, L.S. (1987). *Thinking and speech*. Nueva York: Plenum Press.

<sup>478</sup> Clemente, M. y Domínguez, A.B. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Ediciones Pirámide, p. 124.

Posteriormente, se vio la necesidad que el docente proporcionara un andamiaje para esos primeros pasos del alumnado en la cultura escolar. Si bien es cierto que al no ser obligatoria la educación infantil, hay que incluir forzosamente la enseñanza de la lectoescritura en primaria, aunque la realidad es que la mayoría del alumnado que ha sido escolarizado con anterioridad a su comienzo en primaria, ya vienen leyendo, unos con más rigurosidad que otros.

“El aprendizaje de la lectura y escritura de la lengua materna es aceptado universalmente como un objetivo muy importante en la escuela primaria. No obstante, existe un serio debate alrededor de cuáles han de ser las metas fundamentales en la enseñanza de la lectura y la escritura. Algunas escuelas se inclinan por enfatizar el aprendizaje de las habilidades básicas (como el descifrado y el deletreo), mientras que otras prefieren centrar su atención en los aspectos funcionales y de comunicación de la lectura y la escritura. [...] Aún dentro del marco de cada disciplina particular puede haber varias especializaciones. Entre los defensores del enfoque lingüístico, por ejemplo, hay educadores lingüistas, socio y psicolingüistas y antropólogos lingüistas, cada uno de los cuales tiene sus propias ideas acerca de cómo y qué enseñar en los referente a la lectura y la escritura”<sup>479</sup>.

Sería también en esa década de los setenta, cuando Smith<sup>480</sup> planteara la lectura basada en aspectos de la psicolingüística, en términos de interacción entre el lector y el texto. Esta perspectiva hace que se contemple la lectura no como una actividad pasiva, sino que implica procesos intelectuales complejos que el lector debe activar y dirigir. Tras su estudio e investigación, llegó a demostrar que con el método global se contribuía más eficazmente al desarrollo de una mejor capacidad de trabajo intelectual, aspecto que se evidenciaba preferentemente en la capacidad de resumir y de extraer las ideas principales aun cuando el

---

<sup>479</sup> Fundación Germán Sánchez Ruipérez (1989). *Leer en la escuela. Nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura*. Madrid: Ediciones Pirámide, pp. 19-20.

La lectura escolar es una amplia área curricular donde intervienen muchos objetivos instruccionales, haciendo que se diferencie la lectura técnica de la lectura comprensiva. El propósito principal sería, desde la perspectiva de lectura técnica, el fomento de la capacidad de descifrar representaciones escritas que el alumnado ya posee. Ese proceso de descodificación sería el punto nuclear del acto de leer, permitiendo al discente ser capaz de descifrar palabras escritas, favoreciéndose el desarrollo de las habilidades verbales. El autor afirma que “el aprendizaje de las diferentes correspondencias entre letras y sonidos requiere ciertas destrezas anteriores a la lectura”, de ahí que “no sólo el mundo de la palabra debe estar disponible al lector principiante, sino que éste tiene que ser capaz de identificar las letras y la configuración de las mismas”.

Por otra parte, para favorecer la comprensión de la lectura realizada, además de la identificación del significado de las palabras, se necesita tanto el proceso evolutivo como el interactivo, hasta llegar a los códigos fonéticos insertando el contexto para hacer significativa la lectura.

<sup>480</sup> Smith, F. (1983). *op. cit.*

Frank Smith fue un gran psicolingüista reconocido por sus contribuciones en la lingüística y la psicología cognitiva, tanto en su país natal como a nivel internacional, considerándolo como un colaborador esencial para la investigación sobre la naturaleza de la proceso de la lectura. Junto con Goodman, desarrollarían un enfoque moderno de enseñanza de la lectura.

texto no estaba presente. Este proceso interactivo entre la información no visual y la información que se desprende del propio texto surge del sentido del mismo, partiendo de los conocimientos previos que el lector aporta. De esta manera, el alumnado integra sus propios conocimientos y su bagaje previo informacional a la información inherente al texto, para construir nuevos conocimientos, generándose así un proceso activo. Una de las contribuciones al desarrollo de la teoría de lectura se ve reflejada en su libro *Understanding Reading*<sup>481</sup>, considerándose como una síntesis de la investigación de la psicología cognitiva y la psicolingüística aplicada a la lectura, en cuyo proceso, el factor clave es la interacción entre el lector, el texto y el lenguaje.

En esta misma línea, posteriormente se encontraría Kenneth Goodman<sup>482</sup>, erigiéndose como líder del modelo psicolingüístico<sup>483</sup> que parte de los siguientes supuestos:

- Lectura como proceso del lenguaje.
- Los usuarios del lenguaje son los lectores.
- Para explicar la lectura se necesitan conceptos y métodos lingüísticos.
- Nada es accidental, por lo que todo condiciona el resultado de la interacción que se produce.

<sup>481</sup> Smith, F. (2004). *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. 6<sup>th</sup> Ed. Nueva Jersey: Taylor & Francis.

Se puede considerar como una síntesis de la investigación de la psicología cognitiva y la psicolingüística aplicada a la lectura, en cuyo proceso el factor clave es la interacción entre el lector, el texto y el lenguaje. El énfasis se pone en la capacidad de predicción del lector para la comprensión del texto y llama la atención sobre la importancia de sus conocimientos previos y sus expectativas para la lectura eficaz. Este enfoque psicolingüístico concede al lector el papel principal, porque será él quien componga el significado, reconstruyendo el texto de forma significativa para él.

<sup>482</sup> Flurkey, A. y Xu, J. (Ed.). (2003). *On the Revolution of Reading: The Selected Writings of Kenneth S. Goodman*. Arizona: Heinemann.

<sup>483</sup> En el modelo psicolingüístico de la lectura, el lector se concibe como un sujeto activo del propio proceso, considerándose que éste tiene presente, para construir significado, tanto sus conocimientos previos como el conocimiento del idioma frente al texto escrito. Las pautas de lectura que sigue el lector será predecir lo que va a leer, tomando información del texto por muestreo, a partir del cual infiere el significado. Posteriormente, deberá confirmar el significado en relación al contexto.

Finalmente, deberá integrar la nueva información obtenida en la lectura con el conocimiento previo. En este proceso, según las concepciones del modelo psicolingüístico, no hay jerarquía de habilidades, ya que el lector utiliza al leer los cuatro sistemas lingüísticos (grafofónico, sintáctico, semántico, y pragmático).

Con los Programas Renovados y al amparo de la Ley General de Educación de 1970, surgirían métodos de lectoescritura nacidos de la práctica y con la finalidad de buscar soluciones al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, acordes a un respaldo teórico del conocimiento psicológico de la época. El paradigma se centraba en el producto, tratando de buscar propuestas didácticas que generasen el estímulo suficiente para obtener resultados eficaces, es decir, saber leer y escribir.

Al introducir el sistema alfabético en la selección de la metodología a emplear para el desempeño de estas habilidades, también es cierto que se desarrollan procesos psicolingüísticos como vimos en el apartado 2.3, que están orientados generar los caminos “que hacen posible convertir al principiante en un lector experto. Por ello, otro de los objetivos de una enseñanza fundamentada para este aprendizaje será ayudar al niño a que esos procesos sean alcanzados con la mayor facilidad y eficacia”<sup>484</sup>.

Acorde a la reforma de la década de los ochenta, y con los distintos programas que se ponen en marcha al promulgarse la LOGSE<sup>485</sup> en el 1990, el marco teórico sobre el que se cimentaba este proceso era el constructivismo. Este proceso bebía de las teorías cognitivas y las contextuales, en la medida que se tienen en cuenta tanto los procesos internos como los establecidos por el contexto en el que se sitúa el aprendizaje. En este contexto, se favorecería la comunicación que debería fomentar que el discente utilizase el código que su nivel competencial le permite.

Con la promulgación de nuevas leyes e instrucciones educativas se ve también cómo ese proceso lectoescritor se va matizando, desarrollando en los albores del siglo XXI, propuestas de trabajo a partir de los objetivos y contenidos propuestos en el Diseño Curricular Base, tanto para educación infantil como educación primaria. Se destaca que escribir no es sólo codificar sino también producir textos, mientras que leer no sólo implica descodificar sino que, paralelamente, se trata de comprender textos; de ahí que con la normativa del 2006, con la

---

<sup>484</sup> Clemente, M. y Domínguez, A.B. (1999). *op. cit.*, p. 128.

<sup>485</sup> LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de diciembre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990).

LOE<sup>486</sup> a nivel nacional, y con la LEA<sup>487</sup> a nivel andaluz en 2007, se vea la necesidad de buscarle sentido al aprendizaje del lenguaje de manera significativa, y partiendo de la realidad próxima del aprendiz. Es crucial que ese aprendizaje de la lectura y la escritura, el niño lo perciba tanto dentro del aula como fuera, es decir, implicando desde la escuela a la familia<sup>488</sup> en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los distintos métodos que se han ido utilizando y, que analizaremos en el siguiente apartado, reflejan concepciones diferentes del proceso de lectura. Muchos de estos métodos se basan en la tradición y en concepciones sencillas de la lectura, otros en cambio, requieren un proceso más detenido. Esta diversidad de metodologías surge del interés y la necesidad de desarrollar con eficacia un proceso de enseñanza y aprendizaje lectoescriptor, que garantice la propia evolución de los conocimientos. El problema no es tanto disponer de métodos eficaces como encontrar el método o las estrategias oportunas, considerando que no hay una “única receta magistral”; se requiere tiempo, esfuerzo y participación de los distintos actores y protagonistas: el profesorado y el alumnado, con ayuda, en la medida de lo posible, de las familias.

A pesar del método, y aun recibiendo una instrucción común, puede que determinados discentes requieran “un tratamiento instruccional especial porque tiene algunas deficiencias cognoscitivas. En tal caso el maestro debe tener presente que niños con habilidades diferentes deben ser tratados de un modo diferente”<sup>489</sup>. Entonces, ¿afecta el uso de un método en detrimento de otro, a nuestro entendimiento actual del proceso de lectura, si lo que nos proponemos como profesionales de la educación es evaluar la metodología usada en programas de lectura en las escuelas? En la actualidad, valorar el contexto en el que se realiza el aprendizaje es fundamental, para vincularlo a los intereses del discente, favoreciéndose así un proceso de comunicación consistente en “aprovechar” la experiencia externa del sujeto.

<sup>486</sup> LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, nº 106, de 4 de mayo de 2006).

<sup>487</sup> LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (BOJA, nº 252, de 26 de diciembre de 2007).

<sup>488</sup> El aprendizaje favorece determinados cambios evolutivos internos capaces de operar cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con alguien; una vez se han internalizado estos procesos serán ya logros evolutivos del niño.

<sup>489</sup> Fundación Germán Sánchez Ruipérez, *op. cit.*, pp. 25-26.

Esquemáticamente podríamos sintetizar el proceso del aprendizaje de la lectura de la siguiente manera:

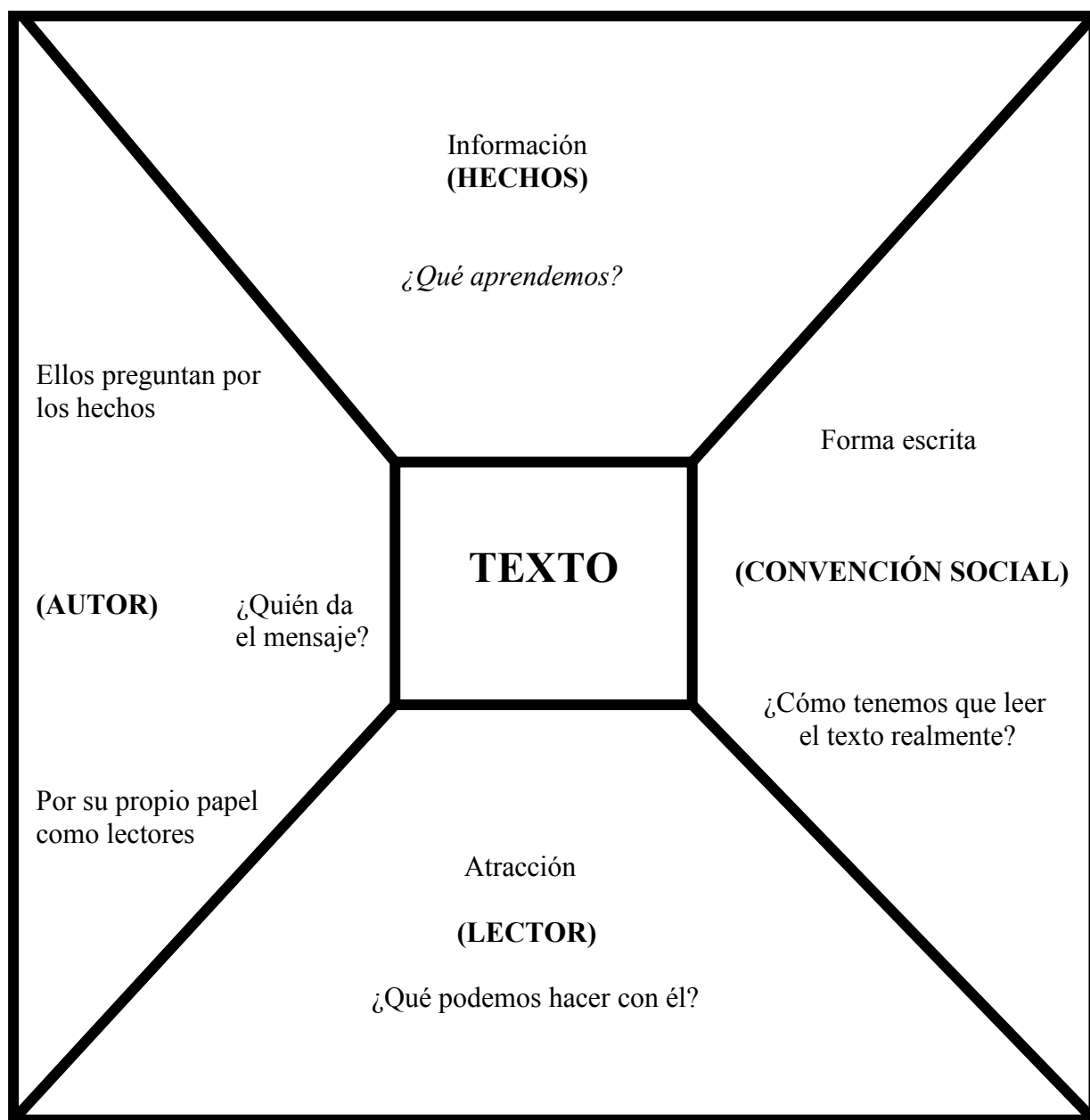


Figura 17. Patrón de elementos del proceso lector<sup>490</sup>

<sup>490</sup> Bergk, M. (1989). Cómo estimular el aprendizaje interpersonal. En Fundación Germán Sánchez Ruipérez (Coord.), *Leer en la escuela. Nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura* (131-148). Madrid: Ediciones Pirámide, p. 135.

Marion Bergk<sup>491</sup>, en base al esquema presentado en la figura 17, justifica que una situación sería perfecta para el aprendizaje cuando el alumnado encontrara una gran variedad de significados directamente, a partir del texto leído. En este sentido, la meta que es leer, en realidad se reconvierte en un medio para encontrar información. Es decir, favorecemos, en este sentido, la creación de un plano pedagógico propiciando que el niño llegue a comprender lo que ve, escribe o escucha y habla<sup>492</sup>, porque, como establecía Freire, “la lectura de la realidad siempre precede a la lectura de la palabra, así como la lectura de la palabra implica una continua lectura de la realidad”<sup>493</sup>.

Los métodos que describimos a continuación son aquellos que se han usado o están siendo usados en la enseñanza de lectura en España, en concreto en la comunidad autónoma andaluza, siendo reflejo de una mezcla de influencias. Nuestro período de estudio comienza en la década de los setenta, porque es cuando se desarrollaría la investigación sobre la lectura, tomando como base los progresos alcanzados en la psicología cognitiva en relación con otras disciplinas. Pero no será hasta la década de los ochenta cuando empieza la investigación positiva sobre la mejor manera de propiciar este aprendizaje. Sin embargo, no siempre las formas de representación son idénticas,

“sino que las formas han variado y evolucionado pasando por dos grandes momentos: la etapa ideolográfica y la etapa de fonetización. Teniendo en cuenta que esta última ha tenido dos manifestaciones (silábica y alfabética), podemos hablar de tres grandes sistemas de escritura, el sistema logográfico, el silábico y el alfabético”<sup>494</sup>.

<sup>491</sup> Ídem.

<sup>492</sup> La enseñanza de la lectura y escritura debe ser concebida como algo necesario para el alumnado; es decir, necesita unas herramientas para comunicar aspectos relevantes de su contexto inmediato, de su vida cotidiana. En la medida que se enseñe de modo natural, se favorecerá el desarrollo personal.

<sup>493</sup> Freire, P. y Macedo, D., *op. cit.*, p. 56.

<sup>494</sup> Clemente, M. (1989). Psicología de la lectura y métodos de enseñanza. En Fundación Germán Sánchez Ruipérez (Coord.), *op. cit.*, pp. 163-164.



En cualquier caso, se llega a un consenso a la hora de establecer que para interiorizar la lectura y la escritura, se necesita un proceso unitario y global que construye activamente la interpretación del texto, tomando como fuente los conocimientos que se poseen o la intención de lectura. En este sentido, los métodos lecto-escritores que analizaremos, serán:

- **Métodos Analíticos:** Aquellos que partiendo de estructuras complejas, llegan a alcanzar el conocimiento y la distinción de los elementos más simples mediante sucesivas descomposiciones analíticas de estructuras complejas.
- **Métodos Sintéticos:** Parten del estudio de los elementos más simples, como los grafemas o morfemas. Su objetivo final es que el discente conozca y domine las estructuras más complejas mediante síntesis sucesivas que realiza con esos elementos.
- **Métodos Mixtos:** Utilizan ambos métodos, sintético y analítico, bien comenzando por elementos simples o, por el contrario, por las estructuras complejas.
- **Métodos Constructivistas:** Aportes del aprendizaje significativo basados en la realidad del alumnado. Se buscan maneras sencillas de favorecer el aprendizaje de manera cooperativa, permitiendo al alumnado desde el principio “usar los libros de cuentos apropiados para su edad de lectura; los niños miran al libro juntos, se muestran cosas unos a otros y tratan juntos de encontrar el significado de los que está escrito”<sup>495</sup>.

---

<sup>495</sup> Bergk, M., *op. cit.*, p.141.

Estas parejas lectoras centrarán su atención primero, normalmente, en las palabras, en las letras que ya conocen, sin importar elementos conocidos del texto, desarrollándose una lectura que crea “pequeñas islas”. Al irle sumando palabras, avanzando y retrocediendo para buscar claves en el contexto de los dibujos que acompañan al texto, se irá generando el global de la información y sentido de la lectura.

### 3.2. SELECCIÓN DE MÉTODOS

Si partimos del concepto, como establece la Real Academia de la Lengua<sup>496</sup>, y ya explicamos en el apartado 2.1.1., al hablar del concepto de lectoescritura, que “leer es pasar la vista por lo escrito o impreso, haciéndose cargo del valor y significación de los caracteres empleados, y pronunciando o no las palabras representadas por estos caracteres”, requerimos el entendimiento para poder interpretar un texto, por lo que se hace necesario un análisis que permita clarificar la fiabilidad y adaptación de la información.

En nuestro caso, lo que queremos es valorar el uso de distintos métodos en la enseñanza de la lectura y escritura, estableciendo la fiabilidad del material manejado para poder transformar los hechos en datos. De esta manera, se revisará definitivamente el planteamiento de la presente investigación y las hipótesis de partida, por un lado que la escuela es el reflejo de la sociedad educativa del momento y, por otro, que el alumnado es capaz de aprender a leer y escribir antes de su escolarización obligatoria a los seis años, pero para que esto sea posible, es necesario desarrollar una metodología acorde a sus necesidades. Esta hipótesis inicial, como avanzábamos en la introducción de nuestro trabajo, se complementa con la hipótesis secundaria de la importancia de las metodologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje lectoescritor.

Durante mucho tiempo el único método empleado para enseñar a leer al alumnado fue el que partía de la letra hasta llegar a la frase, pasando por la sílaba y la palabra. Y aunque agrupase múltiples partidarios seducidos por su lógica y claridad, muchos se oponían en beneficio del orden inverso. Por ello, según Charles Hendrix, “la lectura según el método global es, precisamente, una función, un instrumento útil, mientras que la lectura silábica, [...], sólo es un simple mecanismo que se hace accionar, por así decirlo, en el vacío”<sup>497</sup>.

<sup>496</sup> Real Academia Española (2014). *op. cit.*

<sup>497</sup> Hendrix, C. (1985). *Cómo enseñar a leer por el método global*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, pp.17-18. Esta distinción que establece el autor entre el ejercicio bruto y el que es verdaderamente funcional, tiene un gran alcance educativo aunque, como él mismo afirma, en alguna ocasión se haya “acusado al método global de ser desfavorable para la adquisición de la ortografía. Juicio temerario, si lo hubo, dado que el método es sobre todo visual, por lo cual, y en consecuencia, debe favorecer el aprendizaje de la ortografía”.

Pero leer implica además atribuir significado a lo decodificado. Y esa es una de las finalidades principales del aprendizaje académico, al tiempo que constituye un reto para el docente: conseguir que su alumnado se suba “en ese tren”, descubriendo que la lectura no solo es fuente de información y comunicación, sino también de placer.

Así, a la hora de valorar las posibles metodologías para el desarrollo lectoescritor, es razonable tener un concepto común de método. Coincidiendo con Lebrero y Lebrero<sup>498</sup>, podemos decir que al hablar de método nos estamos refiriendo a una estrategia que el docente elige mediante la que estructura y organiza el trabajo con el fin de alcanzar de manera más eficaz el objetivo planteado. Por ello, para que un método alcance el reto planificado, requiere una serie de condiciones:

- Contribuir al desarrollo integral del alumnado.
- Fomentar la comunicación entre los participantes mediante las actividades diseñadas en el proceso de aprendizaje.
- Adecuarse al ritmo progresivo del discente y sus características individuales.
- Motivar, mediante un ambiente relajado.
- Permitir la autoevaluación del aprendizaje para que el alumnado valore sus progresos.
- Facilitar la transferencia de conocimientos y aprendizaje a otros contextos.

Concretamente, la elección de la metodología a seguir para desarrollar la lectura y la escritura, es una decisión de vital relevancia para el centro, acorde a su proyecto educativo y no según las directrices de una editorial en concreto, ya que “es innegable que el éxito escolar depende en gran medida del dominio que se posea de la lectura”<sup>499</sup>.

---

<sup>498</sup> Lebrero, M. P. y Lebrero, M. T. (1996). *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Madrid: Editorial Síntesis.

<sup>499</sup> Cuertos, F., Arnedo, M., Fanjul, M., Fernández, J., Fernández-Ojanguren, M., Ibáñez, F., et al. (2003). Eficacia de un método fonético en el aprendizaje de la lectoescritura. *Aula abierta*, 81, 133-146, p. 133.

De todas maneras, tampoco podemos obviar que “para que las habilidades relacionadas con la lectura se vuelvan verdaderamente funcionales, es preciso que sean aplicadas al aprendizaje en todas las áreas de curriculum que exijan la lectura de cualquier tipo de material”<sup>500</sup>.

Por su parte, Salmon opina que “los programas de lectoescritura para niños pequeños tienen la tendencia a sobredimensionar la instrucción sistemática de destrezas aisladas de lectura y escritura [...] minimizando elementos clave como la comprensión, el vocabulario y la motivación”<sup>501</sup>, de ahí la necesidad de hacer una buena elección para su cometido.

Tradicionalmente la lectura se entendía como un proceso ascendente cuya prioridad era el descifrado de las palabras, entendiéndose que la lectura conllevaba un procesamiento secuencial de la información que comienza al identificar las grafías de las letras y se extiende hacia unidades lingüísticas más amplias para llegar en último fin, a la comprensión del texto en su conjunto. El docente, debe priorizar en ese momento el uso de reglas que favorezcan el significado del texto. Desde este enfoque tradicional, la lectura y escritura, se concebía como un simple proceso de abstracción que el lector hacía del significado, intrínseco al texto.

Por su parte, las teorías estructurales sobre la adquisición del lenguaje, centrándose en la lectura como un proceso de decodificación del texto, operan por niveles que van del sonido y la grafía a la oración. Así, el lector es un mero decodificador que, si conoce el sistema, comprenderá el texto. No obstante, la mayoría de las teorías sobre el desarrollo del aprendizaje lector tienen en común el representar similitudes en los elementos básicos que influyen en su desarrollo, pero difieren en cuanto a la forma y momento de producirse los cambios.

Esos planteamientos se verían enriquecidos con las aportaciones de la psicología cognitiva, centrándose en los esquemas que se producen, según la cual al seleccionar dichos esquemas se podrá interpretar y comprobar que efectivamente lo explican. Pero para realizar bien ese proceso hay que integrar adecuadamente los esquemas de conocimiento y atribuir significado a la información que el texto aporta.

<sup>500</sup> Staiger R., *op. cit.*, p.55.

<sup>501</sup> Salmon, Á. (2009). Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura: implicaciones para estudiantes bilingües. *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de lectura*, 30 (4), 62-69, p. 64.

Hay que reconocer que no abundan investigaciones realizadas sobre modelos didácticos específicos para la enseñanza de la lectura y la escritura. Aunque haya estudios relevantes sobre métodos, éstos se consideran como recursos a los que el profesorado recurre para desarrollar su función docente, como ocurre concretamente en el proceso lectoescritor. La finalidad de un buen método, por consiguiente, es indicar progresivamente cómo va evolucionando el discente en su aprendizaje. De ahí que sea importante clarificar cuál es el criterio por el que se rige cada método para valorar el progreso lectoescritor. Por ejemplo, si el criterio adoptado es comenzar por las letras, lo clasificaremos como analítico. En cambio, si la referencia se hace a los pasos dados hasta llegar al estudio de la frase, estaríamos refiriéndonos al método sintético.

A continuación analizaremos las características más relevantes de los seleccionados, ya que no podemos reducir el proceso de aprendizaje de la lectoescritura a identificar leer, como explica Isabel Solé<sup>502</sup>, con “decir” lo que está escrito, asociando habilidades descodificadoras a la lectura y asumiéndose que el lector comprende el significado al leer unas palabras de un texto; la lectura implica muchas más operaciones que pronunciar letras, en la medida que la competencia lectora dependerá de la eficacia en la interpretación del significado del texto en su conjunto. Aunque en oposición a esta creencia, encontraremos posturas y afirmaciones contrarias, como la de Smith<sup>503</sup> al decir que

“no existe ningún método de enseñanza de la lectura que se ocupe satisfactoriamente de respetar todo lo que implica su aprendizaje. Tampoco debe esperarse que se desarrolle un método inequívoco [...]. Por otra parte, la investigación de muestra que todos los métodos de enseñanza de la lectura parecen funcionar en algunos niños, pero que ninguno funciona con todos”.

Bajo mi punto de vista, para poder defender una metodología en detrimento de otra para que sea adecuada a las necesidades del alumnado, es crucial establecer una lista de las capacidades o aptitudes necesarias involucradas en el aprendizaje a desarrollar, buscando conocer las condiciones necesarias para que este se inicie. Por ello, queremos sintetizar a continuación en cuatro apartados los métodos en los que nos centramos: métodos analíticos, métodos sintéticos, métodos mixtos y métodos constructivistas.

---

<sup>502</sup> Solé, I. (1992). *op. cit.*

<sup>503</sup> Smith, F. (1983). *op. cit.* pp. 204-205.

### 3.2.1.- Analítico

Los métodos analíticos, también conocidos como globales<sup>504</sup>, parten de unidades concretas mayores, como pueden ser la frase o la palabra, hasta reducirlas a unidades más pequeñas y abstractas, como son las sílabas y las letras. Requieren la globalidad en el proceso, por lo que son métodos empleados en edades tempranas, teniendo la motivación como una de las ventajas a su favor, aunque puede considerarse un proceso lento, en el que no sea fácil percibir los pequeños detalles de las letras. Según M<sup>a</sup> Paz y M<sup>a</sup> Teresa Lebrero<sup>505</sup>,

“son métodos que dan prioridad a los factores psicológicos y educativos; al resultado final de una comprensión lectora y una escritura que responda a la expresión del pensamiento. Corresponden a esta línea los denominados métodos nuevos, modernos, de la escuela activa. Se caracterizan por llegar a la lectura mediante el contacto con el texto escrito sin necesidad de proceder (en algunos casos) a una sistematización”.

Es decir, que pretenden que el alumnado encuentre el sentido de la letra desde el principio mediante el descubrimiento, favoreciendo así un aprendizaje más creativo. Desde esta perspectiva, como establece Hendrix<sup>506</sup> “el método global es una técnica admirable; posee el gran mérito de llegar tarde a la abstracción; es seguro, y ayuda a la adquisición de la escritura y de la ortografía”. A partir de esas unidades establecidas, ya sea una palabra o una lámina significativa para el aprendiz, se procede sobre la unidad (método global puro<sup>507</sup>) o se analiza hasta secuenciar unidades más pequeñas (método global – analítico, o también conocido como

<sup>504</sup> La finalidad del método global es enseñar la lectura y escritura mediante palabras o frases completas sin analizar sus partes, pudiendo incluir elementos de experiencias con lenguaje y reconocimiento de palabras por su apariencia. De esta manera, el alumnado puede estar inmerso en una actividad que les puede servir como tema para que hagan, un dibujo.

<sup>505</sup> Lebrero, M. P. y Lebrero, M. T., *op. cit.*, pp. 53-54.

<sup>506</sup> Hendrix, C., *op. cit.*, p. 19.

Según el autor, si se emplea con inteligencia este método y con flexibilidad “permite, en el mismo grado que la lectura silábica, una enseñanza colectiva. Pero sobre todo, y desde el principio, suscita en el niño un vivo interés.

<sup>507</sup> Bellenger, L. (1979). *Los métodos de lectura*. Barcelona: Oikos-Tau.

El método global puro descrito por Bellenger en el 1979, identifica cinco etapas en la lectura:

- 1) Se introducen símbolos con el uso de gestos, dibujos y modelos que permitan la comunicación.
- 2) Se presentan frases escritas para pronunciar al mismo tiempo.
- 3) Con las frases aprendidas, se identifican palabras individuales.
- 4) Se categorizan los prefijos, raíces y sufijos.
- 5) Finalmente, analizan la parte más pequeña del texto, la letra, y trabajan en la ortografía y las reglas de formación de palabras y oraciones.

de progresión analítica suavizada). Haciendo esta diferencia entre el método de progresión analítica pura o el método de progresión analítica suavizada, podemos establecer que:

- a) *Método de progresión analítica pura*: Es la versión más pura, pudiendo tener como base el texto, la frase o la palabra, hasta terminar en analizar los distintos elementos del discurso, aunque no se establezca unanimidad en sus precursores sobre el momento clave en el que introducir al alumnado en dicho análisis. Puede parecer incluso que se simultanean las fases, como quedaba patente en palabras del propio Decroly<sup>508</sup> en 1928 al decir que “el método que preconizamos parte del estudio de la frase, pasando inmediatamente a descomponerla en palabras, el análisis de las sílabas y de las letras finalmente, por la síntesis, a la reconstrucción de nuevas palabras”<sup>509</sup>.

El proceso de lectura con este método global<sup>510</sup>, por tanto, partía de unidades lingüísticas con significado, produciéndose un paralelismo evidente entre Decroly y Montessori, como afirma María del Mar del Pozo<sup>511</sup>, e incluso “también resulta obvio que el círculo de discípulos del pedagogo belga siguió el modelo montessoriano para catapultar al Olimpo a su querido maestro”<sup>512</sup>. La intención se centraba en adaptar el entorno de aprendizaje del niño a su nivel de desarrollo.

---

<sup>508</sup> Smeyers, P. y Depaepe, M. (Ed.). (2006). *Educational Research: Why “What Works” Doesn’t Work*. Dordrecht: Springer.

<sup>509</sup> Molina, S. (1991). *Psico-pedagogía de la lectura*. Madrid: CEPE, p. 179.

<sup>510</sup> Roig, J. (1991). *La enseñanza de la lectoescritura por el método global*. Castellón: J. V. Ediciones, p. 39. Según el investigador José Roig, se le denomina método global porque “el alumno aprende a leer, desde el principio, partiendo de la identificación y reconocimiento conjuntos, o de golpe, de las frases y palabras que surgen espontáneamente a través del diálogo [...] en torno a los centros de interés”.

<sup>511</sup> Del Pozo, M. M. (2007). Desde L’Ermitage a la Escuela Rural Española: introducción, difusión y apropiación de los “centros de interés” decrolyanos (1907-1936). *Revista de Educación*, número extraordinario, 143-166.

<sup>512</sup> *Ibidem*, p.146.

Así, la idea que subyace en este enfoque es que el aprendizaje lectoescritor será más concreto, cuanto más necesidad e interés perciba el niño en su proceso. “Si de verdad queremos que surja el interés espontáneo en el niño hacia el aprendizaje de la lectura, la utilización de textos que posean una adecuada relación con la experiencia personal del alumno resulta de vital importancia”<sup>513</sup>.

- b) *Método de progresión analítica suavizada*: Se trata de una variante del método analítico puro, cuya base se establece en la frase o la palabra, pero que genera limitaciones desde el punto de vista de la significación.

Una estrategia para desarrollar una unidad didáctica desde esta perspectiva sería presentar un centro de interés a partir del cual se discutiría la temática que alude para pasar al estudio de las palabras que lo representan. Esto permitiría analizar las semejanzas y diferencias entre ellas, así como los elementos que las componen. Posteriormente se pasaría a la reconstrucción de las sílabas, palabras y frases, hasta que finalmente se copia en el cuaderno.

Por otra parte, según Gelb<sup>514</sup>, esta forma de representación global de la escritura se le conoce como sistema logográfico. Se secuencian en distintas fases, pasando de la representación de los objetos mediante símbolos, fase etiquetada como escritura iconográfica, hasta llegar al signo, que constituiría la escritura propiamente logográfica. La particularidad es que representa de forma directa el significado de un concepto u objeto, en lugar de transcripción fonética como se hace de la palabra hablada.

<sup>513</sup> Molina, S. (1991). *op. cit.*, p. 180.

<sup>514</sup> Gelb, I. J. (1976). *Historia de la escritura*. Madrid: Alianza Universal.

Podría decirse que un sistema logográfico es cuando un signo logra adquirir un valor fonético independiente del significado que este signo posee como palabra. Es la fonetización, que modernamente se asemejaría a un jeroglífico.

La escritura no necesariamente debe seguir, los pasos de la lengua oral, ya que ambas realizaciones verbales son independientes, pudiendo diferir en sus principios básicos. La escritura, independientemente de su particularidad en base a una etapa dada, es un fenómeno dinámico y en desarrollo permanente.



La ventaja singular que tiene es su acceso directo al significado, ya que no tiene que pasar por la mediación de la palabra. No obstante, la dificultad que ofrece es que al tenerse que aprender un signo diferente para cada palabra, genera su dificultad para retener en la memoria tal diversidad. En cualquier caso, los principios por los que se rige este método, y que destacan en este proceso lectoescriptor, según las hermanas Lebrero<sup>515</sup> son:

- Prioridad de la función visual sobre la auditiva y motriz.
- Fomenta la lectura ideovisual, en el sentido que utiliza el recurso semántico para captar ideas.
- El proceso tiene un carácter natural, favoreciendo centros de interés como lo haría Decroly.
- La globalización es el fundamento principal, estableciéndose un criterio unificador en el desarrollo del conocimiento.
- Prioriza al lector y las unidades superiores.

La característica principal, por tanto, es que desde el primer momento, se le presentan al discente unidades con significado completo, siguiendo el mismo proceso que cuando se aprende a hablar. Recurriendo a la memoria visual que tienen, reconocen las palabras que están insertas en las frases. Al mismo tiempo se reconocen los elementos idénticos de dos palabras distintas, por lo que la palabra escrita será el dibujo de una imagen que representa una idea, que posteriormente se transformará en fonemas. Comprendiendo las palabras y las oraciones enteras, la lectura inteligente se hace fluida desde el principio, sin que se convierta en algo mecánico carente de significado. El fundamento de este método trata de buscar la naturalidad como resultado del sincretismo<sup>516</sup> y la globalidad del acto de la lectura, estableciendo que la escuela no debería ser un espacio cuyo fin fuese únicamente enseñar a leer,

---

<sup>515</sup>Lebrero, M. P. y Lebrero, M. T., *op. cit.*, pp. 56-57.

<sup>516</sup> La enseñanza de la lectura y la escritura, desde esta perspectiva, debe ajustarse al sincretismo infantil, considerándose el grado de maduración de los mismos su etapa evolutiva tanto neurológica como psicológica, y teniendo en cuenta el docente las diferencias individuales que se establece entre su alumnado. Asimismo, las percepciones auditivas y visuales, en este proceso, son igualmente importantes para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Por lo tanto, atendiendo al sincretismo, se inicia la enseñanza a partir de expresiones completas con significado, tomando en cuenta el proceso de aprendizaje del alumnado y la estructura de la lengua.

escribir o contar; sino que debería buscar por todos los medios, la manera de desarrollar al discente según sus aptitudes y teniendo en cuenta la vida social. Es decir, se busca el desarrollo integral del discente.

La lectura debe ser un medio de cultura, por lo que su método de enseñanza debe favorecer desde esta perspectiva, el cultivo de la inteligencia. La necesidad del aprendizaje de la lectura debe ser por tanto, una necesidad para el escolar pero siempre respondiendo a sus intereses. Así, en la medida que sea una necesidad, será provechosa y de fácil asimilación con cualquier texto que el alumno tenga a su alcance, relatando experiencias cercanas o mostrando observaciones, pero sobretodo, respondiendo a sus necesidades tanto intelectuales como afectivas. Todas esas condiciones las reúne el método global.

En efecto, si el docente organiza este proceso en relación a los intereses de su alumnado, que constituyen centros de interés, éste se sentirá atraído y motivado, en la medida que puede relacionar su aprendizaje lectoescritor con sus experiencias, observaciones e incluso sus opiniones. Integrando ejercicios de lectura de manera general, se consigue más que la lectura como instrucción. De ahí que, bajo la filosofía de trabajo del método global, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura se desarrolle a través de las cuatro fases que describimos a continuación:

- a. *Comprensión*: Etapa imprescindible como primer contacto de los elementos que rodean al discente, a partir de palabras y oraciones. Se busca conectar con el interés del aprendiz, motivándolos en su aprendizaje. Después de ese primer contacto con las palabras del contexto en el que se mueve, se les familiariza con el lenguaje escrito fomentando su curiosidad. El paso siguiente será reforzar la relación entre la palabra escrita y el objeto que designa o representa.
- b. *Imitación*: En esta etapa, la búsqueda de actividades se encaminarán al desarrollo de la grafomotricidad, copiando palabras y frases ya conocidas por el alumnado. Al reconocerlas serán capaces de escribirlas progresivamente de forma autónoma y con corrección.

- c. *Elaboración*: Fase destinada al refuerzo de los conocimientos adquiridos, insistiendo en el reconocimiento e identificación tanto de palabras como oraciones que los mismos alumnos han escrito. Para favorecer este proceso se toma como estrategia trabajar indistintamente con los fonemas y las sílabas de las palabras. Si consiguen identificar las sílabas de una palabra, reconociendo los fonemas de manera aislada, se fomentará progresivamente la formación de palabras (lectura y escritura), aunque no hubieran sido visualizadas con anterioridad.
- d. *Producción*: En esta última etapa, no solo se refuerzan los contenidos asimilados en las fases previas sino que se llevan a la práctica en actividades escolares y en su propia vida cotidiana. Favoreciendo la producción de textos pequeños que comprenden, se está potenciando el hábito lectoescritor.

Analizadas estas fases, se establece que aprender a leer con esta metodología favorece el desarrollo rápido y fluido con una correcta pronunciación, con una entonación y pausas adecuadas, pero sobre todo, con una buena comprensión de lo leído. Sin exigir lecciones sistematizadas se consigue fomentar la seguridad del alumnado conociendo las palabras y la función que desempeñan. Pero para que los resultados sean los esperados, el docente debe tener los medios y materiales oportunos: material impreso, favorecer iniciativas, leer con producciones realizadas por el propio alumnado, valorando positivamente su esfuerzo, interés y creatividad.

La enseñanza de la lectura y escritura debe partir del caudal del lenguaje oral, que según este método, es el que el discente trae al comenzar la escuela. Poco a poco irá enriqueciendo progresiva y gradualmente el proceso a través de sucesivas etapas. La ventaja de enseñar a leer comenzando por las palabras que atraen al niño, es que desde su comienzo las asocian a un dibujo, produciéndose una actividad mental globalizada que procede del sincretismo<sup>517</sup> al análisis.

---

<sup>517</sup> Para representar ese sincretismo de la comprensión del discente, basta con pensar en la manera con que las inteligencias intuitivas traducen un idioma extranjero, sin comprender todas las palabras se asocia a un significado global.

### 3.2.1.1.- Evolución histórica del método analítico

Desde que en el siglo XVII Comenio<sup>518</sup> desarrollara esta metodología global, como precursor de la misma, han ido evolucionando distintas bases, unas veces siguiendo el orden natural del lenguaje hablado, en cambio, otras demorando el proceso de descomposición hasta llegar finalmente a promover el aprendizaje de manera no dirigida. Un siglo más tarde, Radonvilliers<sup>519</sup>, iniciando su oposición contra el método sintético, buscaría otro recurso de aprendizaje lector pensando “en el reflejo inmediato que podía facultar al niño para reconocer inmediatamente una palabra por lo que ella fuese en sí misma, sin necesidad de descomponerla o de reconstruirla a partir de las letras o de las sílabas”<sup>520</sup>. También Adams<sup>521</sup> encauzó las bases del método global, sentando “los principios de una pedagogía moderna de la lectura que, durante más de un siglo, iba a entrar en conflicto con los partidarios de los métodos sintéticos”<sup>522</sup>. Aunque es frecuente asociar la progresión del método global a la figura del belga Decroly<sup>523</sup> en el primer tercio del siglo XX, es cierto que otros pedagogos, como Jacotot<sup>524</sup>, ya

<sup>518</sup> Komensky, J. A. (1659). *Orbis Sensualium Pictus*. London: Kirton.

Algunos autores atribuyen este método a Comenio, debido a que en su obra “Orbis Pictus”, de 1658, aboga por el método de las palabras, ya que éstas se presentan en cuadros con significado, pudiéndose aprender rápidamente sin deletrear. En este proceso, se asocia una imagen a la palabra, permitiendo adivinar el significado de la escritura.

<sup>519</sup> Radonvilliers, C. F. (1768). *De la manière d'apprendre les langues*. Paris: Saillant.

<sup>520</sup> Bellenger, L., *op. cit.*, p. 71.

<sup>521</sup> Adams, N. (1787). *Vraie manière d'apprendre une langue quelconque*. Paris: Morin.

<sup>522</sup> Bellenger, L., *op. cit.*, p. 73.

Lionel Bellenger valoró la modalidad de Adams sobre el método global como un aprendizaje que “arranca de las palabras percibidas globalmente; se trata de palabras familiares, que pertenecen al lenguaje infantil y que tienen un valor afectivo”. Además de explotar los recursos del juego, es un aprendizaje que compromete al educando en la acción, por lo que “el aprendizaje no es impuesto, sino más bien no-dirigido”.

<sup>523</sup> Tomando como referencia la realidad de su momento, Ovide Decroly, desarrolla maneras originales de fomento de la lectura y escritura, partiendo de sus concepciones pedagógicas de respeto por el niño y por su personalidad. Así, lo que pretendía el belga con su método ideovisual era que el alumnado comprendiese lo que leía orientándolos hacia la identidad del texto, por lo que estableció como principios:

- La escuela debe comprobar los requisitos previos del alumnado y su grado de madurez.
- Cada alumno alberga un nivel distinto madurativo.
- El aprendizaje lector requiere una práctica con objetivos claros y controlables.
- Mientras que el aprendizaje se realiza en tres años, la lectura debe ser objeto de entrenamiento duradero.

<sup>524</sup> Siendo profesor en la Lovaina francesa, pidió a su alumnado estudiar una edición bilingüe de “*Las Aventuras de Telémaco*” de Fénelon, mediante la que fueron capaces de aprender el funcionamiento de la frase en francés y de explicar lo que no habían comprendido de la novela. A partir de esta experiencia, Jacotot propuso una didáctica distinta a la metodología tradicional, que se fundamentaba en aprender de forma autónoma más que basándose en la transferencia del saber del maestro.

lo habían iniciado con anterioridad en siglo XIX. Cuando comenzó Joseph Jacotot a enseñar francés sin saber cómo enseñarlo y, sin saber flamenco para hablar con sus estudiantes, nunca creería que llegaría a descubrir una metodología que facilitara el aprendizaje por comparación de palabra por palabra en ambos idiomas, importando únicamente la voluntad de enseñanza y la posibilidad de aprendizaje. Y aunque supiera que la enseñanza universal no triunfaría, supo que tampoco perecería. Más tarde, el pedagogo francés relataría en su obra “Enseñanza Universal”<sup>525</sup> su método, estableciendo como etapas:

- Aprendizaje memorístico de la frase inicial del “Telémaco” de Fenelón.
- Facilitar un libro que la contuviese.
- Identificar la frase, dividirla en palabras, estas en sílabas y, a su vez, éstas últimas en letras, advirtiendo las letras iguales de la frase.
- Repetir el ejercicio descrito, con otras frases del libro.

A raíz de este enfoque basado en la naturaleza de enseñanza universal, con el texto como pretexto para pasar del análisis a la síntesis, derivaron otros enfoques en Europa, otros métodos como el método alemán de “frases normales”, también conocido como “método Schuler”<sup>526</sup> o el método italiano de Rayneri<sup>527</sup>.

---

Se proponía “emancipar las inteligencias” justificando que cualquiera podía aprender sin un maestro, porque éste se dedicaba a mantener la atención del alumnado. Entre los principios que proclamaba, destacamos:

- Todas las inteligencias son iguales;
- Un individuo puede todo lo que quiere;
- Se puede enseñar lo que se ignora;
- Todo está en todo.

<sup>525</sup> Jacotot, J. (2008). *Enseñanza Universal. Lengua Materna*. Buenos Aires: Cactus.

<sup>526</sup> Roig, J., *op. cit.*, p. 32.

El alemán Carlos Vögel empezó la enseñanza de la lectura en el año 1843, con la palabra sombrero, que el alumnado leía varias veces y luego analizaba directamente los sonidos.

También el alemán Samuel Harnicke, en 1780, volcó sus esfuerzos pedagógicos en favorecer la enseñanza de la lengua globalmente y sin sonido. Consiguió enseñar con éxito a un joven sordo la lengua, trabajo que lo afamó y permitió que pudiera crear una escuela y tener un medio de vida. Fue el primer maestro para sordos en Alemania.

<sup>527</sup> Giovanni Antonio Rayneri (1810-1867), fue sacerdote, educador y pedagogo italiano, destacando entre sus escritos: “*Della pedagogica libri cinque*”, que data de 1859.

Pensaba que era indispensable el proceso de alfabetización de los individuos para extender y elevar la cultura, centrándose en la lectura y la escritura. El italiano, replantearía en este sentido, la problemática técnica de la enseñanza de la lectura y de la escritura a los escolares.

Con las corrientes filosóficas del paso del siglo XIX al XX, representadas por la Gestalt<sup>528</sup>, se aporta una nueva perspectiva favoreciéndose una visión analítica y clara de sus partes, que favorecería la globalidad por la que se caracteriza, en base a:

- Es una percepción infantil que genera una motivación significativa, que cuanto mayor es la unidad de reconocimiento, como es la palabra por ejemplo, menor es la complejidad de asimilación.
- Se impulsa la investigación personal y el trabajo intelectual, favoreciendo la observación visual y retención ortográfica, además de relacionar las capacidades cognoscitivas, afectivas y motóricas del alumnado participante.

Ya en el siglo XX, correspondería la “paternidad científica” del método global a Decroly, seguido de Jonckheere<sup>529</sup> o Édouard Claparède<sup>530</sup> entre otros, planteando una cuestión de importancia desde este enfoque: cómo interpretar la fórmula universalmente aceptada, de “ir de lo simple a lo complejo”, de lo “fácil a lo difícil”.

---

Se inclinaría por este “procedimientos de globalización”, convirtiéndose en uno de los primeros ensayos de la metodología de lecto-escritura, definiéndolo como “las palabras que se leen, se escriben y se analizan hasta llegar a la letra”.

<sup>528</sup> La Psicología de la Gestalt, también conocida como Psicología de la Forma, es una corriente alemana de la psicología moderna que surge a principios del siglo XX.

El axioma que ilustra este corriente se sintetiza al exponer que “el todo es mayor que la suma de sus partes”, pretendiendo explicar que la organización básica de cuanto percibimos está en relación de una figura en la que nos concentramos, que a su vez es parte de un fondo más amplio.

<sup>529</sup> T. Jonckheere, en su obra “La ciencia de la educación” insiste en la importancia del orden de aparición de las imágenes e ideas visuales en la enseñanza de la lectura.

Con su teoría, Jonckheere aportaría elementos para poder establecer la globalización como base de fundamento en su proceso de enseñanza.

<sup>530</sup> Sería el pedagogo suizo Claparède quien aplicase el concepto del sincretismo, que para Decroly era la función de globalización, y para Revault d’Allonnes sería el de esquematización.

Claparède demostraría en una nota sobre las percepciones de los niños que, para éstos, los esquemas son más importantes que para un adulto, ya que preceden a la percepción del detalle. Por lo tanto, podría decirse que el sincretismo era una función psicológica del escolar por la que percibe la totalidad de las cosas, sin ser capaz de diferenciar las partes que lo constituyen.

Esta percepción sincrética, según el pedagogo suizo, se extendía hasta que el niño tenía 6 o 7 años, favoreciéndose una visión de conjunto.

El método Decroly<sup>531</sup> sigue un desarrollo inductivo en el proceso del pensamiento analítico, cuyas etapas principales para realizar el proceso en el pensamiento del alumno son: observación, asociación y expresión. Centrándose en el interés de la vista y a través de las frases y palabras, el método lector que propone se basa en la lectura audiovisual.

Por su parte, el psicólogo y pedagogo suizo Édouard Claparède contribuyó hábilmente a convertir Ginebra en el centro de la pedagogía moderna europea, siendo su principal preocupación pedagógica, conseguir una escuela activa, centrada en la necesidad y el interés del niño. Es decir, consiguió la creación de un centro educativo hecho a la medida de sus protagonistas, el alumnado. Para ello tomó como base ideas y conceptos de la psicología para aplicarlas a la pedagogía; proponiendo que el docente aprendiera a observar al alumnado, y así poder trabajar e investigar a partir de estas observaciones. Claparède se basó en la percepción de tipo general, comprensiva y al mismo tiempo oscura e inexacta que Renan<sup>532</sup> había denominado anteriormente sincretismo, señalando que el niño a diferencia del adulto permanece “en esta fase sincrética en que sólo toman conciencia de una totalidad indiferenciada en sus partes, ya que el niño no tiene, evidentemente, al principio, más interés que por el objeto o realidad en bloque”<sup>533</sup>.

“Los detalles le dejan indiferente, como nos dejan también a nosotros indiferentes los detalles de una locomotora de la que sólo nos preocupa huir para que no nos aplaste; al igual que al ver una casa, no nos fijamos en los ladrillos, en el tejado y en sus ventanas o en su puerta, sino que sólo percibimos ante nosotros la realidad total y global, sin analizar en sus detalles, de una casa... Lo cierto es que el todo es, para el niño, siempre anterior a sus partes; y ese todo no es un conglomerado de partes relacionadas entre sí, sino que forma bloques, unidades confusas en las que es más fácil señalar lo genérico y accidental que las cualidades y partes esenciales que la configuran”<sup>534</sup>.

---

<sup>531</sup> La aplicación del método analítico de Decroly no es posible si no se basa en los principios de la globalización, donde los intereses y necesidades del alumnado son vitales, constituyéndose como recursos complementarios para el aprendizaje de la lectoescritura.

Según la maduración del niño y la niña, durarán más o menos tiempo las etapas del método, vinculándose a aspectos como: capacidad imitativa, tipo de inteligencia, ubicación espacio-temporal, y dominio del esquema corporal.

<sup>532</sup> Roig, J., *op. cit.*, p.34.

<sup>533</sup> Ídem.

<sup>534</sup> Claparède, E. (1927). *L'éducation fonctionnelle*. Neuchatel-Suisse: Delachaux et Niestlé. Citado por Roig, J., *op. cit.*, p.34.

Por lo tanto, esta metodología global de enseñanza de la lectura no sitúa al discente ante las letras y sus sonidos, sino que lo sitúa frente a la complejidad de la frase escrita con toda su carga de significación y sentido. De ahí que los principios básicos en los que se sustenta sean:

- Una etapa previa que esté “dedicada a detectar ciertas disposiciones sensoriomotrices, intelectuales y afectivas, antes de poner en marcha el proceso lector, a través de cuya etapa iremos detectando la existencia de un indispensable grado de madurez que haga posible la iniciación del proceso lector”<sup>535</sup>.

Para Decroly, resulta de vital importancia favorecer el desarrollo de la lengua materna en esta fase previa, con la intención de crear un vocabulario básico en el discente, así como la psicomotricidad, “base del proceso escribano, junto con el desarrollo de la capacidad simbólica o comprensión de los símbolos más inmediatos y asequibles a su mente”<sup>536</sup>.

- La prioridad de la función visual<sup>537</sup> sobre la auditiva y motriz, para Decroly es fundamental, porque la lectura debe ser eminentemente visual. La captación de ideas se considera como principio ideovisual, prevaleciendo el significado sobre el mecanismo de la lectura.

---

Desde el punto de vista educativo, José Roig Ibáñez establece que la observación que hacía Claparède resultaba muy importante, “puesto que lo que para nosotros es sencillo, no lo es ipso facto para el niño, dado que muchos detalles y aspectos que rodean al niño escapan a su observación directa”.

<sup>535</sup> Roig, J., *op. cit.*, p.36.

<sup>536</sup> *Ibíd.*, p. 37.

<sup>537</sup> *Ibíd.*, p. 40.

Se considera un método ideovisual porque “el alumno, para aprender a leer y escribir, parte de la identificación de cada palabra y frase junto con la comprensión de su significado, de modo que el alumno aprende simultáneamente la estructura formal y gramáticas de los párrafos leídos”.

Desde esta perspectiva, la estructura morfosintáctica y fonética de las palabras objeto de estudio en el proceso lecto-escriptor, constituyen desde el inicio de su aprendizaje “la unidad aperceptiva básica e indisoluble sobre la que se fundamentará y apoyará este método de enseñanza”.



- Naturalidad en el proceso, basándose en los centros de interés. Este hecho favorece la espontaneidad en el alumnado, promoviendo el aprendizaje lector de la misma manera que se hace con el habla, tomando la globalización como base principal, criterio unificador y en relación a la percepción sincrética de la realidad infantil.

Después de la identificación global de frases surgidas “del diálogo, de la observación, de las experiencias realizadas en torno a los centros de interés, [...] tendrá lugar la etapa analítica o de descomposición de las frases en palabras y de éstas en sus sílabas y letras”<sup>538</sup>, que servirá para identificar los fonemas, reconociendo así las formas gráficas. Este proceso culmina “con la reconstrucción de nuevas sílabas y palabras, significativas o familiares para el niño, a partir de las letras cuya grafía y fonemas ya domina”<sup>539</sup>.

- Respeto por el niño, basándose en “Escuela por la vida y para la vida”, donde la libertad y la autonomía del alumnado son claves, según sus intereses y tendencias.
- Individualización, favoreciendo la actividad personal, directa y diferenciada. Esta actividad provoca la constancia en el trabajo del individuo.

---

<sup>538</sup> Ídem.

<sup>539</sup> Ídem.

### 3.2.1.2.- Defensores y detractores del método analítico

Mientras que los métodos sintéticos caracterizaron el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura desde sus comienzos, a principios del siglo XX se fomentó una nueva forma de enseñarla mediante los métodos globales<sup>540</sup>, defendiendo que la palabra era la unidad mínima dotada de significado; condición que no reunían ni las letras ni las sílabas. Además se resaltaba que la forma en la que el discente pensaba era más global, en base a sus fases de desarrollo y sus estructuras dinámicas de procesamiento.

Pero aunque la palabra sea la unidad mínima con significado, el lector requiere el reconocimiento fonético. De ahí que parte de los defensores del método global puro estén “negando el principio mismo del sistema alfabético [...]”. Está claramente probado que el hecho de realizar el desciframiento no impide la adquisición de la vía directa [...], esta adquisición es muy temprana y el mecanismo principal es, obviamente, la repetición”<sup>541</sup>.

Los defensores y promotores de esta metodología como Édouard Claparède, establecieron que la educación debía estar centrada en el proceso de aprendizaje insistiendo en la necesidad del estudio del discente para su educación, debido a que sus características psíquicas propias difieren de las del adulto. El planteamiento propuesto, por tanto, estaba basado en ensayos y errores mediante el cual el alumno reconocía, por aproximación sucesiva, la realidad de su entorno. Realizar un tanteo de ese contexto, le ayudaba a acomodarse progresivamente en dicha realidad.

Por su parte, Decroly favorecía la pedagogía de los centros de interés a través de los métodos globales, centrándose en la enseñanza de la lectura y la escritura así como la programación escolar. Se produce, por tanto, un acercamiento entre el profesorado, el saber y el alumnado, desde la perspectiva del desarrollo del currículum, la evaluación y las situaciones de enseñanza que se producen.

<sup>540</sup> González, C., *op. cit.*, p. 187.

“Los métodos de procesamiento descendente no son tan modernos como muchas personas pudieran pensar. Ya la escuela activa (Montessori, Decroly, Freinet, etc.) planteó hace tiempo el aprendizaje de la lectura enfatizando la comprensión del texto e inspirando métodos que siguen el modelo de procesamiento descendente o *top down* (de arriba abajo), como se los denomina en inglés”.

<sup>541</sup> Clemente, M. (1989). *op. cit.*, pp. 170-171.

La técnica de la lectura global que seguía Decroly, en el primer tercio del siglo XX, constaba de un primer periodo de memorización y reproducción oral y escrita de la frase entera, para pasar posteriormente al descubrimiento de las sílabas por sí solo. Pero para que el método tuviera éxito era necesario que las frases con las que se iniciaba el proceso tuvieran la fuerza que le da el interés del niño; motivo por el que tenían que ser frases surgidas de su vida y cargadas de afectividad.

En la década de 1940, el pedagogo francés Célestin Freinet<sup>542</sup> ideó el método natural consistente en generar el aprendizaje basándose en “el tanteo experimental del texto global, la repetición de los aciertos conseguidos, la motivación sugerida por la necesidad de comunicación y expresión, el respeto al descubrimiento personal del código grafo-fonético por cada niño individualmente”<sup>543</sup>. Esta funcionalidad del trabajo fomentaba el principio de cooperación en el aula. Al mismo tiempo, generaba un abanico de actividades que estimulaban la base funcional de la comunicación que conducía a una práctica original del aprendizaje de la lectura.

Lo importante del enfoque que Freinet proponía era la observación experimental en la iniciación a la expresión escrita, donde el dibujo era una actividad de tanteo por excelencia. Primero se daba la fase del grafismo simple, todavía no diferenciado, a la que sucedía “un grafismo de dos elementos, siempre condicionado por la ley del tanteo y del éxito. [...] Posteriormente viene la fase del grafismo de elementos yuxtapuestos”<sup>544</sup>. Esta idea resalta la relevancia de cómo el alumnado se expresa por el dibujo, hablándose del estado narrativo de los dibujos infantiles, como podemos apreciar en el siguiente dibujo de mi hija Victoria cuando nació su hermana Cristina.

---

<sup>542</sup> Freinet, C. (1981). *El método natural de lectura*. Barcelona: Editorial Laia.

Para Freinet, leer era buscarle sentido a lo que se lee. Prestando atención a las técnicas de Decroly, estableció que la percepción del texto no es sintética, sino global, por lo que la base de la “lectura global” es el aprendizaje que va de las palabras, percibidas y reconocidas globalmente, a las sílabas.

<sup>543</sup> Lebrero, M. P. y Lebrero, M. T., *op. cit.*, p. 59.

<sup>544</sup> Freinet, C., *op. cit.*, p. 21.



Figura 18. Dibujo narrativo nacimiento de hermana (Victoria: 5 años y 4 meses)

Para que el progreso fuese constante, según Freinet, era necesario asimismo que se produjera una influencia positiva del ambiente, desprendiéndose del dibujo la posible escritura. “La escritura, que primero eran simples trazos, después texto indiferenciado incorporado al dibujo, posteriormente complemento del dibujo, empieza ahora su historia autónoma.[...] Es esta una condición esencial en la conservación de este arranque funcional, que impulsó todo el tanteo experimental”<sup>545</sup>.

<sup>545</sup> Freinet, C., *op. cit.*, pp. 51-52.

Cuando se asiente el estadio de escritura autónoma, sobre los cinco años aproximadamente, es cuando se separará definitivamente el dibujo de la escritura, comenzando así según Freinet, el interés hacia la técnica de la escritura, buscándole sentido a las palabras hasta conseguir expresarse antes de afianzar la lectura.

El proceso de perfeccionamiento de la escritura, se conseguirá en la medida que imite las formas fijadas por su ambiente, hasta que sea capaz de expresarse mediante la escritura sin necesidad de copiar.

En cuanto a la lectura, descubrirá que sabe leer muchas más palabras de las que piensa, puesto que sabe escribirlas.

A continuación, queremos hacer referencia al informe que se emitió sobre este proceso en la XII Conferencia Internacional de Instrucción Pública de 1949<sup>546</sup>, donde “se presentaron resultados positivos de diversas experiencias llevadas a cabo por los diferentes países sobre el método global o combinado”<sup>547</sup>. Al mismo tiempo, los autores del informe definían este método utilizando el término analítico para aplicarlo “al proceso mental de dividir estas unidades más importantes en sus elementos constitutivos”<sup>548</sup>. Además, se especificaba que

“la escritura no es solamente una técnica de enseñanza, sino un medio de expresión y un arte cuyo estilo personal debe conservar un máximo de armonía y elegancia.[...] El perfeccionamiento de la enseñanza de la escritura debe constituir una constante preocupación de las autoridades escolares y de los educadores. Además de una amplia libertad de iniciativa, el maestro deberá poder inspirarse en los métodos basados en los datos más recientes de las ciencias de la educación. El aprendizaje de las letras y de la técnica propiamente dicha de la escritura debiera ir precedido, durante espacio de tiempo suficientemente largo, de una iniciación concreta, sensorial y motriz que dé al niño numerosas posibilidades de actividades creadoras. Por consiguiente, la enseñanza de la escritura no debiera comenzarse en una edad demasiado temprana. El aprendizaje de la escritura debiera tener lugar simultáneamente con el de la lectura, a fin de que tenga un carácter vivo y funcional”<sup>549</sup>.

Posteriormente, algunos de esos aspectos serían corroborados por Ferreiro y Teberosky<sup>550</sup> a finales de los años setenta con resultados favorables a la lectura mediante el descifrado. Fruto de estas aportaciones, podemos establecer entre los valores que los defensores del método global le reconocían, los siguientes:

---

<sup>546</sup> AA. VV. (1949). *XII Conferencia Internacional de Instrucción Pública*. París: OIT.

<sup>547</sup> Lebrero, M. P. y Lebrero, M. T., *op. cit.*, p. 59.

<sup>548</sup> Bolanos, B., Cambronero, M. I., y Venegas, A. (2006). *Didáctica de la lectoescritura*. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia, p. 70.

<sup>549</sup> UNESCO (1979). *Conferencia Internacional de Educación. Recomendaciones 1934 – 1977*. París: Unesco, pp. 62-63.

<sup>550</sup> Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Surge en respuesta de la percepción infantil, fomentando la motivación significativa.
- Cuanto menos compleja sea la unidad de percepción, como es la palabra, mayor reconocimiento se producirá.
- Favorece tanto el trabajo intelectual como la investigación personal, poniendo en juego la actividad total del alumnado.
- Mediante la observación visual y retención, se adquiere mejor la ortografía.

Pero no todo el proceso es positivo, ya que existen aspectos que lo ralentizan como puede ser la necesidad de una buena preparación del profesorado con esta metodología. En la misma línea de dificultad, se genera confusión en la medida que se representan conceptos genéricos... Por su parte, Domínguez Chillón y Barrio Valencia<sup>551</sup> aportan otra visión cuando establecen que:

“Los métodos analíticos comienzan la enseñanza del lenguaje escrito por unidades del lenguaje más amplias: unidades léxico, o palabras; unidades sintácticas u oraciones. El camino que se invita a seguir al niño es que a partir del estudio de esas unidades lleguen a analizarlas hasta las unidades mínimas, es decir, hasta las relaciones entre grafema y fonema. La diversidad entre métodos analíticos proviene bien del punto de partida (unidad palabra o unidad oración); bien del camino posterior hacia el análisis (mayor o menor grado de intervención). Los métodos analíticos clásicos parten de la oración, y siguen el rumbo analítico que va marcando el niño con sus descubrimientos espontáneos de las unidades menores que la frase. Así sucede con el llamado método global, propuesto por Decroly. Los rasgos generales son:

- Parten del interés del niño: las oraciones con las que se comienza surgen de la conversación colectiva entre los niños.
- El interés está estrechamente ligado a la significación.
- Se asientan teóricamente en la percepción global predominante en la infancia.
- No recurren al apoyo fónico, sino que se basan en el reconocimiento visual”.

<sup>551</sup> Domínguez, G., y Barrio, J. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito. Una mirada al aula*. Madrid: La Muralla, p.49.

Entre las objeciones que se replantearon al método global como limitaciones, encontramos las de Gray<sup>552</sup>, Ausubel<sup>553</sup>, Secadas-Rodríguez<sup>554</sup> o Clemente<sup>555</sup>, especificando que:

- La percepción del escolar en esas edades tempranas se reduce a detalles, separado del conjunto.
- El conocimiento se produce de lo particular a lo particular, produciéndose analogías inmediatas.
- Cuando desarrollan unidades demasiado largas, puede provocar el fracaso, dada su complejidad.
- Favorece la invención en la lectura, ocasionando inexactitud.
- Es un proceso lento y extenso, necesitando utilizar diversos materiales didácticos.
- Cada alumno requiere de atención individual, por lo que se invierte mucho tiempo en cada estudiante.
- No se puede preparar con anticipación la clase, ni todo el alumnado despierta el mismo interés.

---

<sup>552</sup> Gray, W. (1957). *La enseñanza de la lectura y escritura*. París: UNESCO.

<sup>553</sup> Ausubel, D. P. (1978). *Educational Psychology: A cognitive view*. Nueva York: Holt, Reinehart and Winston.

<sup>554</sup> Secadas, F. y Rodríguez, M. T. (1981). Aspectos psicológicos del aprendizaje de la lectura. *Studia Paedagogica*, 7, 36-42.

<sup>555</sup> Clemente, M. (1997). ¿Aprendemos a leer como aprendemos a hablar? Algunas objeciones al lenguaje integrado. *Cultura y Educación*, vol. 9, 207-222.



### 3.2.2.- Sintético

En el método sintético se da prioridad a los factores lógicos y técnicos, por lo que hace referencia a la unidad más pequeña de la que parte; de la más pequeña a la más compleja, es decir, de lo abstracto a lo concreto. Un rasgo que caracteriza a este método es que prioriza el texto y el aprendizaje de la decodificación, favoreciendo la comprensión literal mediante preguntas-respuestas. En el mundo anglosajón, como indica González Álvarez<sup>556</sup> se relaciona con el modelo de procesamiento ascendente conocido como *botton up*, representando a la teoría de transferencia de la información, “que ha basado su metodología didáctica en tres supuestos básicos: la lectura se entiende como un proceso centrado en el texto, saber leer consiste en oralizar un texto escrito, y el alumno es un agente pasivo”. Es decir, se recurre a los fonemas como elementos primarios, para formar sílabas, con las sílabas palabras, y con estas últimas, formar oraciones que compondrán los textos. De ahí que primero se conocen las partes y después el todo.

Este método se encamina primero a adquirir el conocimiento de las letras o los sonidos, considerándolos como los elementos más simples, hasta llegar a las combinaciones posibles que formarán las sílabas y las palabras. Tal y como establece Segers<sup>557</sup>, se trata de un procedimiento que está regido por el principio de ir de lo simple a lo complejo, “de lo fácil a lo difícil admitiendo que, para el niño como para el adulto, lo simple, fácil, particular, es la letra o el sonido, en oposición con la palabra o la frase, consideradas como elementos complejos y difíciles”, por lo que se priorizan los factores lógicos y técnicos frente al resultado de los mismos.

Aunque sea una metodología tradicional, permite la progresión sintetizadora que aborda inicialmente las estructuras lingüísticas más simples como pueden ser los grafemas, fonemas y sílabas, para fusionarlas en estructuras más amplias como son la palabra o la frase. Normalmente se empieza por las vocales, luego las consonantes y así progresivamente se empieza a escribir mediante dinámicas diversas.

<sup>556</sup> González, C., *op. cit.*, p. 182.

<sup>557</sup> Seger, J. (1950). *La enseñanza de la lectura por el método global*. Buenos Aires: Kapelus, p.16.



Dependiendo del elemento inicial estudiado, podemos categorizarlos en:

a. ALFABÉTICOS: También conocidos como grafemáticos, ya que enseñan a leer mediante el valor fonético aislado de las letras por orden determinado, para combinarlas después. Es decir, con mayúscula o minúscula, se asimilan las letras por su nombre (por ejemplo, "be", "efe", etc.). A medida que se agregan letras se podrán ir combinando (con y sin sentido), pidiéndole a la alumnado repetir el deletreo de sílabas o palabras y luego pronunciarlas, hasta llegar a palabras completas con el vocabulario que se les ha dado para que aprendan a leer. Podríamos decir, coincidiendo con Content<sup>558</sup> que a nivel fonológico, la escritura alfabética representa a la lengua oral, en la medida que se corresponde la letra con su fonema como sonido abstracto, en lugar de una representación práctica de un sonido en el habla. A partir de entonces, se fue modificando y variando algunos de los materiales hasta mediados del siglo XX, cuyos procedimientos más utilizados de aplicación, pueden ser, según González Álvarez<sup>559</sup>:

- “La enseñanza de las letras se hacía describiendo su forma o haciéndola encontrar al niño en un alfabeto.
- Las agrupaciones y secuenciación de las letras se hacía según su semejanza gráfica o según las dificultades de su pronunciación.
- A veces se utilizaban silabarios, juegos de cartas, letras móviles, etc.
- Con frecuencia se estilizaban las letras con adornos superfluos.
- Se utilizaron correspondencias icónicas para facilitar su aprendizaje”<sup>560</sup>.

b. FONÉTICOS: En este caso el aprendizaje se realiza por el sonido de cada letra, buscando una representación (un ejemplo sería, aprender la "m" de "miau"). Conforme el alumnado vaya conociendo más letras, se podrán ir combinando poco a poco. Cada morfema se aprende por separado, por lo que se incluye la actividad de fragmentación y discriminación fonológica (pudiéndose relacionar el código viso – sonoro). Históricamente, “también es

---

<sup>558</sup> Content, A. (1984). L’analyse phonétique explicite de la parole et l’ acquisition de la lecture. *L’ année Psychologique*, 84, 555-572.

<sup>559</sup> González, C., *op. cit.*, p. 184.

<sup>560</sup> Actualmente, este método es uno de los más desacreditados por los docentes ya que parte de elementos abstractos carentes de sentido. Además de fomentar la lectura silabeante sin cadencia ni ritmo, se centra más en los aspectos mecánicos que en los comprensivos, requiriendo más esfuerzo memorístico que significativo.

un método que goza de una larga tradición, ya que tenemos noticias de que se aplicaba en el siglo XVI y que se hizo muy popular a principios del siglo XIX en Babiera”<sup>561</sup>. Entre sus variantes podemos identificar el método onomatopéyico<sup>562</sup> que imita sonidos, el método gestual que incluye movimientos a diferentes niveles o incluso, el método multisensorial que combina lo visual con lo auditivo, con lo gestual y/o táctil. Todos ellos buscan establecer una relación entre fonema y grafema, por lo que algunos especialistas los justificaban aludiendo que:

- Se trata de un proceso eficaz para aprender el código fonema – grafema, favoreciendo que el lector sea autónomo. Si cada letra va unida a un sonido, entonces adquiere contenido y significado aunque sea temporal. No obstante, es necesario conocer la estructura del idioma para dominar el mecanismo lector.
- Permite asociar imágenes de diversos tipos, ya sean visuales, auditivas, motrices o táctiles, favoreciendo a alumnos con problemas sensorio-motrices o psíquicos.

No obstante lo descrito, cabe cuestionarse si esta metodología fonética tiene la misma aplicación independientemente del idioma en el que se utilice. Bajo nuestro criterio, no debe ser lo mismo, ya que la grafía de palabras en diversos idiomas difiere de su fonética, es decir, se escriben de una manera y se pronuncian de otra, como es el caso del inglés. Por este motivo, coincidimos con la profesora García Parejo al establecer que

<sup>561</sup> González, C., *op. cit.*, p. 185.

“Aunque supone unas ciertas ventajas con respecto al alfabético, por la secuenciación de fonemas y no de letras [...] también adolece de los mismos inconvenientes que aquél. En realidad, su principio de correspondencia fonémica-gráfica es válido cuando se emplea combinado con otros métodos, pero supone grandes inconvenientes si se utiliza en exclusividad, puesto que para pronunciar algunos fonemas consonánticos necesitan el apoyo de las vocales o de sonidos superfluos”.

<sup>562</sup> Este método asocia sonidos del medio ambiente con letras y sonidos del lenguaje, por ejemplo cuando ríe la gente, se puede asociar al chillido de un ratón. Paralelamente, las consonantes se enseñan repitiendo frases aliteradas, por ejemplo: “mi mamá me mima”. El fin que busca, es que se identifique el fonema asociándolo a un recuerdo.

“en el contexto de la Unión Europea, comprender y producir mensajes orales y escritos en no una, sino en varias lenguas de la Unión, se consideran objetivos generales de los programas oficiales de la educación obligatoria de todo ciudadano que habite en su territorio. Sin embargo, [...] estar alfabetizado significa una cosa, estar alfabetizado en una lengua y cultura particular significa otra, porque tiene relación con el concepto de identidad personal y comunitaria. [...] Más allá de la instrucción formal, el hecho de poder conocer y usar varios sistemas de escritura depende de factores socioculturales y políticos y tiene que ver con la identidad individual y de grupo. El docente tendrá que tomar en consideración todos estos elementos a la hora de programar la enseñanza de la lectoescritura en un contexto multicultural y multilingüe”<sup>563</sup>.

- c. **SILÁBICO:** Es similar a los mencionados anteriormente con la salvedad de aprender la sílaba en lugar de la letra (por ejemplo, aprenderá "ma" de "mamá"). En general los métodos silábicos<sup>564</sup> son complejos ya que se debe aprender numerosas reglas para articular cada sílaba, y ello trae consigo numerosos errores. Como su nombre indica, toma como referencia para el estudio la sílaba, y con posteriores combinaciones se pasa a las palabras y de éstas a las frases. Una modalidad sería el método fotosilábico, que ilustra cada sílaba.

“La representación silábica tiene, por decirlo de algún modo, una manifestación más concreta, es decir, las sílabas representan segmentos aislables en la corriente acústica, segmentos pronunciables y reconocibles auditivamente, por ejemplo, cuando veo escrita la sílaba pe puedo leerla en voz alta, pronunciarla, pero ¿qué ocurre cuando veo escrita tan solo la letra p?: ya no puedo pronunciarla, tengo que valerme de apoyo vocálico, no puedo aislar el sonido en la corriente acústica. Sin embargo, esta tarea que aparece como imposible desde el punto de vista oral (y que además es innecesaria) se precisa para leer, sobre todo para aprender a leer, en el sistema alfabético, puesto que existe la letra p que puede aparecer en miles de palabras, combinada con todas las vocales y en diferentes posiciones”<sup>565</sup>.

---

<sup>563</sup> García, I. (2005). (Bi)alfabetismo: ¿Qué significa tener competencia lectoescritora en una segunda lengua? *Revista Electrónica Internacional Glosas Didácticas*, nº 15, 39-58, p. 40.

Parece existir un consenso en que la enseñanza de la lectoescritura es una actividad que exige cierto grado de sistematización y rigurosidad en sus planteamientos, sin caer en extremismos que inclinen todo el proceso de enseñanza-aprendizaje del lado de modelos totalmente sintéticos (que parten de los elementos mínimos, y de abajo hacia arriba), o totalmente globales (que parten de los elementos significativos, y de arriba hacia abajo), que favorezcan una única vía de acceso al código escrito y al significado.

<sup>564</sup> El método silábico va más allá de los sonidos individuales de las letras para utilizar la sílaba como unidad básica, introduciéndola a medida que la aprenden, y de la combinación de éstas, se obtienen palabras y frases.

<sup>565</sup> Clemente, M. (1989). *op. cit.*, p. 166.

Esquemáticamente y de forma resumida, los pasos formales de este método serían:

- 1) Se estudian las vocales primero y las consonantes después, representándose normalmente de manera gráfica con objetos conocidos por el alumnado que empiecen por la letra estudiada.
- 2) Conocidas las vocales y las letras se estudian las sílabas, según sean directas en primer lugar, para pasar en segundo término a las inversas y finalmente a las mixtas.
- 3) Uniendo sílabas se llega a las palabras mediante la lectura oral, ya sea en grupo o de manera individualizada.
- 4) Se pasaría a leer pequeñas frases con las palabras aprendidas.
- 5) Por último, estarían en disposición de leer textos sencillos. Por lo tanto, “deliberadamente, la instrucción va desde la letra al texto pasando por las sílabas, las palabras aisladas, las frases. Cada etapa es objeto de un largo aprendizaje”<sup>566</sup>.

“En cierto modo, siguen siendo quizá los métodos más utilizados en castellano, dada la correspondencia fonética entre sonidos y grafías de este idioma. Sin embargo, mantienen algunos de los inconvenientes que se mencionaron al hablar de los métodos alfabéticos: despiertan escaso interés, no favorecen la comprensión lectora y parten de elementos abstractos inadecuados al desarrollo psicoevolutivo del niño. Se suelen acompañar de imágenes del mundo de la experiencia del niño (ejemplo u de uva y un dibujo de un racimo de uvas) y que apoyan la asociación del fonema con un fonema similar del objeto representado”.<sup>567</sup>

<sup>566</sup> Bellenger, L., *op. cit.*, p. 65.

“Los niños recitaban en cantinela las letras mayúsculas dispuestas en columnas. Al finalizar este aprendizaje, cada cual conocía sus letras. La utilidad de las letras y su conocimiento precoz respondía en aquella época a una necesidad, ya que ellas servían para identificar las notas musicales”. En este fragmento, el autor alude a los rastros encontrados en la instrucción remota de los antiguos griegos, que en el siguiente apartado de “Evolución histórica del método sintético”, realizaremos una aproximación más concreta.

<sup>567</sup> González, C., *op. cit.*, p. 186.

Entre los métodos sintéticos actualizados en la década de los ochenta y noventa, se encuentra “Micho” o “Paláu”, incluyendo principios o rasgos “psicopedagógicos de los que carecen los métodos sintéticos tradicionales. Así, permiten algunas estrategias de globalización, ya que algunos de ellos parten de un cuento cuyos personajes son las letras; también facilitan la participación activa, representando pasajes de ese cuento”.

### **3.2.2.1.- Evolución histórica del método sintético**

La evolución de estos métodos podemos considerarla lenta porque a lo largo del tiempo desde su aparición, apenas se habían modificado. Surgieron en la antigua Grecia como protométodos, que darían origen a los sintéticos o literales. Los romanos por su parte, intentaron diseñar juegos de letras con distintos materiales para su aprendizaje. En base a los artículos e investigaciones que disponemos, se trata de uno de los métodos más antiguos, ya que el propio Dionisio de Halicarnaso<sup>568</sup> en el año 7 a.C., nos describe su empleo “en su obra *De la composición de las palabras*: Aprendemos ante todo el nombre de las letras; después, su forma; después su valor; luego, las sílabas y sus modificaciones, y después de esto, las palabras y sus propiedades”<sup>569</sup>. Pero Quintiliano<sup>570</sup> sería quien estableciese la base de lo que siglos más tarde consideraran el método sintético, empezando por el estudio de las letras para dar paso posteriormente al estudio de las sílabas, que uniéndolas formarían las palabras.

Ya en el siglo XVI se hablaría del método fonético. Con Comenio<sup>571</sup> en el 1658, se propondría un alfabeto ilustrado<sup>572</sup>. En esta sucesión de hitos históricos que marcan la evolución de los métodos sintéticos podemos señalar el que practicó Charles Demia<sup>573</sup> en 1668, cuando procedía de lo fácil del alfabeto a lo difícil del texto, aplicándole los principios cartesianos de una escolástica rígida.

---

<sup>568</sup> Alonso, A. y Seco, C. (1989). *Historia antigua de Roma: Libros VII-IX*. Madrid: Gredos.

<sup>569</sup> González, C., *op. cit.*, p. 183.

Según Cristóbal González, el “procedimiento descrito por el historiador romano es el que sigue el método alfabético: se aprende primero a identificar, reconocer y nombrar las letras vocales; luego, se hace lo mismo con las consonantes. [...] Una vez se aprenden bien las letras seguidas y salteadas, se combinan en sílabas abiertas, luego en sílabas cerradas y trabadas hasta formar palabras, luego frases y, por último, oraciones”.

<sup>570</sup> Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

<sup>571</sup> Capková, D. (1970). J. A. Comenius’s *Orbis Pictus* in its conception as a textbook for the universal education of children. *Paedagogica Historica, International Journal of the History of Education*, 10 (1), 5-23.

<sup>572</sup> Roig, J., *op. cit.*, p. 21.

Para otros autores como José Roig, Comenio fue uno de los precursores del globalismo lector con su “alfabeto vivo”, siendo fuente documental impresa de inspiración para la enseñanza de la lecto-escritura.

<sup>573</sup> Demia es recordado como uno de los primeros intelectuales que dedicaron sus esfuerzos a la educación de las clases populares, necesidad que él veía íntimamente unida a la formación religiosa. Ofrecía una catequesis católica como dorsal de la educación, donde unía la enseñanza práctica de lectura, escritura y cálculo, siguiendo el mismo espíritu de reforma religiosa que impregnaba las fundaciones pedagógicas francesas de la época.

También el francés Blas Pascal “no sólo modificó sustancialmente los métodos sintéticos, sino que dio origen a los silabarios que rápidamente alcanzaron gran difusión a través de modalidades y versiones, más o menos funcionales, que han perdurado hasta nuestros días”<sup>574</sup>.

Hacia el siglo XVIII se editaron numerosas cartillas, silabarios e incluso, jeroglíficos con esta filosofía de aprendizaje. También se propondría “leer jugando” mediante estímulos, estrategia que dinamizó Johann Bernhard Basedow<sup>575</sup> entre 1723 y 1790. A nivel español destacan Miguel Sebastián y Najarro<sup>576</sup> en 1780. Editaron cartillas, silabarios y jeroglíficos utilizando recursos mnemotécnicos para formar una palabra con todas las vocales, por ejemplo “dafelimonu”. Otros autores se basarían en este mismo enfoque para introducir la regla de la sigla, con el fin de buscarle significado para el lector.

Años más tarde, el profesor Block<sup>577</sup>, advirtiendo la artificialidad del aprendizaje lecto-escritor y que se estaba convirtiendo en un proceso demasiado mecánico y alejado del discente, propuso una atrevida innovación para su tiempo considerada como *Edad de Oro*, teniendo como punto de partida los métodos sintéticos utilizados hasta entonces. Esta alternativa partía de palabras conocidas oralmente por el alumnado que servían para ilustrar un sonido o letras, es decir, “consistía en proponer un método analítico-sintético partiendo del trabajo, la observación e intuición del niño; de sus palabras usuales para ir progresando simultáneamente en lectura y escritura”<sup>578</sup>.

<sup>574</sup> Roig, J., *op. cit.*, p. 25.

<sup>575</sup> Lebrero, M. P. y Lebrero, M. T., *op. cit.*, p. 49.

Una de las ideas fundamentales que sostiene Basedow es la escuela neutral, en la que utilizando el método nuevo de educación, se señala la necesidad de una enseñanza realista centrada en el juego y la conversación como herramientas didácticas, por lo menos hasta los diez años de edad.

<sup>576</sup> Ídem.

<sup>577</sup> Bellenger, L., *op. cit.*, p. 69.

<sup>578</sup> Lebrero, M. P. y Lebrero, M. T., *op. cit.*, p. 53.

Esta idea, aunque no fuera nueva, es la primera vez que se lleva a la realidad, de ahí que se valore como una aportación a la pedagogía de esa época.

Sería a partir del siglo XX cuando se introducen variantes que favorecen las comparativas entre el método fónico y global, lo que se conocía como “mira y di” (“look and say”) desarrollado alrededor de 1913. Este enfoque lo comparte Montessori<sup>579</sup> al usar sus materiales de juego pedagógico-sensorial para potenciar el interés y la participación del escolar, favoreciendo la asociación de la representación sonora a la grafía con la intención de combinarla posteriormente en sílabas y palabras. Una variante de esta metodología<sup>580</sup>, como hemos mencionado con anterioridad, fue el método fónico propuesto en nuestro país en los comienzos del siglo XX por el médico y hombre letrado Federico Rubio y Galí<sup>581</sup>

“quien en el noveno Congreso Internacional sobre Higiene y Demografía celebrado en Madrid en el año 1900 propuso un nuevo remedio al método sintético puro consistente en comenzar la enseñanza de la lectura, no con el estudio de las letras en tanto que grafemas, sino con los fonemas puros que representan, logrando así hacer más natural la didáctica de iniciación a la lectura y a la vez simplificar el proceso de sus aprendizaje”.

En 1925, Winch<sup>582</sup> valoraría la exactitud de la lectura con el método fónico. Años más tarde, en el 1948, se presentarían diversas modalidades de cuadros e imágenes para facilitar el aprendizaje de las letras, asociándose las sílabas a los dibujos que representaban. Así, para “poder aprender los fonemas correspondientes a cada grupo consonántico-vocálicos, utilizaba un material impreso que comprendía una serie de palabras-clave, precedidas por el objeto que cada una de ellas designaba y cuya primera sílaba inicial correspondía al grupo consonántico-vocálico en cuestión”<sup>583</sup>.

---

<sup>579</sup> Montessori, M. (1915). *Pedagogía Científica*. Barcelona: Araluce.

Entre las actividades que propone el método montessoriano son: dibujar el contorno, rellenar figuras geométricas, tocar las letras del alfabeto en lija, componer palabras con alfabeto movable.

<sup>580</sup> Lebrero, M. P. y lebrero, M. T., *op. cit.*, p. 53.

Las hermanas Lebrero consideran que “a caballo entre los métodos sintéticos y analíticos”, podemos considerar otras modalidades, como pueden ser:

- Método psico-fonético fundamentado en el desarrollo del hábito de identificación de sílabas de distintas palabras, según los intereses del alumando.
- Método psico-lingüístico basado en técnicas mecánicas de los sonidos y sus combinaciones. Que una vez que automatizan, da paso al texto de lectura.
- Método semiglobal, considerado como una fórmula intermedia que usa al comienzo la globalidad, para dar paso al docente para que guíe el trabajo de reconocimiento y asimilación de las sílabas y las letras.

<sup>581</sup> Molina, S. (1991). *op. cit.*, p. 185.

<sup>582</sup> Lebrero, M. P. y Lebrero, M. T., *op. cit.*, p. 50.

<sup>583</sup> Roig, J., *op. cit.*, p. 24.

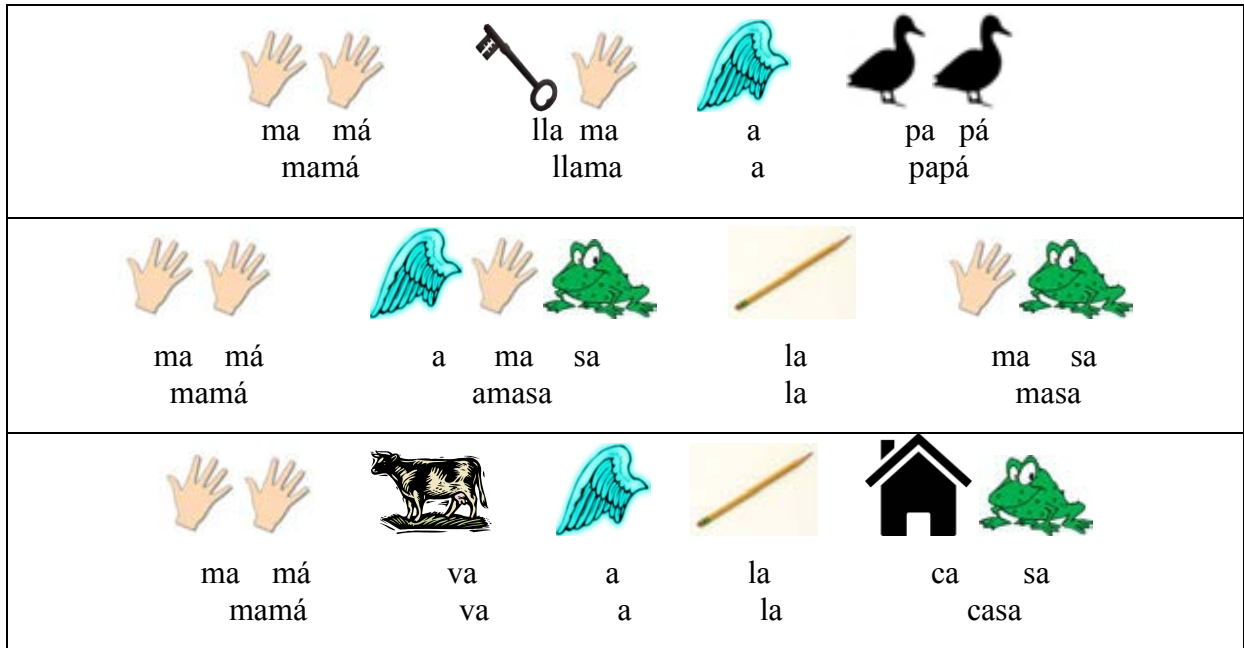


Figura 19. Simbología sílaba - imágenes<sup>584</sup>

Liberman<sup>585</sup>, por su parte, realizaría un análisis con el que se comprueba que los resultados de aprendizajes realizados con este proceso eran superiores. Para ello, en 1974 el equipo liderado por Isabelle Liberman analizó la relación del nivel lector de alumnado de segundo curso de educación básica con los resultados obtenidos en un test del año anterior sobre el recuento de fonos. Se evidenciaba con este estudio que los buenos resultados en el test correspondían con alumnado con buen nivel lector; mientras que los que obtuvieron bajos resultados en el test, coincidían con “malos lectores”.

A principios de la siguiente década, entre 1980 y 1983, Foz y Routh<sup>586</sup> realizaron un estudio longitudinal, consistente en pasar pruebas de descomposición de frases en palabras, éstas en sílabas, y así sucesivamente hasta llegar a los fonemas. Los resultados no mostraban datos aclaratorios, puesto que los buenos lectores no tenían dificultad alguna, mientras que los que no tenían bien adquirido aún el proceso lector, bajaban considerablemente

<sup>584</sup> Ídem.

<sup>585</sup> Liberman, I. (1984). Reading and awareness of linguistic segments. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.

<sup>586</sup> Foz, B. y Routh, D. K. (1980). Phonetic analysis and severe reading disability in children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 9, 115-119.



los niveles en el último tramo. También se demostró con el estudio de Morais<sup>587</sup> en 1984, la dificultad existente en niños disléxicos a la hora de realizar tareas de fragmentación fonética, en comparación a lectores sin problemas con las mismas edades.

Si consideramos la escritura como una transcripción fonética de la lengua oral, entonces podemos valorar que la tarea del análisis fonético es clave en los modelos alfabéticos, aunque ésta diste de ser regular o inequívoca. Coincidiendo con María Clemente Linuesa<sup>588</sup>, destacamos que “la escritura alfabética nos proporciona información fonética, pero también información morfológica, ortográfica. Así por ejemplo, la palabra aya en español homófona de la palabra haya, significa en el primer caso niñera y en el segundo un tipo de árbol”.

Llegados a finales de la década de los noventa, Domínguez Chillón y Barrio Valencia<sup>589</sup> especifican que este método induce al alumnado a iniciar el aprendizaje mediante las unidades mínimas, de manera que

“para aprender a leer y a escribir debe realizar una operación de suma, síntesis, de los elementos aprendidos de forma aislada. Si las unidades son las letras, nos encontramos con los tradicionales métodos alfabéticos, aquellos que estaban encuadrados en un estilo pedagógico que dio pie al conocido refrán la “letra con sangre entra”, y a las cantinelas que aún hoy sirven para identificar y ambientar el medio escolar infantil: “la ele con la a, la, la ele con la e, le...”. Si las unidades son los fonemas, tenemos los métodos fónicos o fonéticos. Por fin, si las unidades, son las sílabas, hablamos de métodos silábicos”.

---

<sup>587</sup> Morais, J. (1984). Segmentation abilities of dyslexics and normal readers. *Perceptual and Motor Skills*, 58, 221-222.

<sup>588</sup> Clemente, M. (1989). *op. cit.*, p. 168.

<sup>589</sup> Domínguez, G., y Barrio, J., *op. cit.*, p. 48.

Los métodos fónicos y silábicos comparten rasgos comunes:

- Tratan de enseñar al niño el código alfabético, es decir, la relación entre las grafías y los fonemas, bien sea de forma aislada, bien en contexto silábico.
- Entienden que este es el primer paso en la enseñanza de la lectura.
- Utilizan diversos procedimientos para que el niño establezca una relación sólida entre grafía y fonema: dibujos, gestos, sonidos onomatopéyicos, canciones y cuentos son los más frecuentes. Tratan de crear una red de asociaciones lo más tupida posible, para facilitar el reconocimiento y el recuerdo de la relación fonema y grafía.
- Siguen un orden preestablecido en la presentación de los fonemas, grafemas o sílabas, de modo que la enseñanza avanza secuencialmente, paso a paso, empezando por las vocales.
- A medida que se van aprendiendo tales unidades, se van presentando combinaciones que forman primero palabras y después pequeñas oraciones. Estas palabras y oraciones contienen sólo las unidades ya estudiadas y generalmente se basan en la repetición de la letra o sílaba que se esté estudiando.

### 3.2.2.2.- Defensores y detractores del método sintético

Los que han apoyado esta metodología, no podían destacar ninguna ventaja sobre los métodos nuevos aunque pudiera considerarse como una herencia de los métodos que se habían utilizado hasta el momento, los métodos sintéticos. En este sentido, como hemos mencionado con anterioridad, sería Block quien introdujese en 1880 una innovación pedagógica para simultanear progresivamente la lecto-escritura basada en el “trabajo, la observación e intuición del niño”<sup>590</sup>.

Son más las desventajas establecidas por los detractores, siendo significativo que al ir de las partes al todo se actúe en contra del sincretismo, considerándolo por tanto un proceso antinatural. Esta característica ralentiza el proceso de aprendizaje porque primero se tienen que aprender las letras y después combinarlas. Así, esta tipología de métodos han recibido fuertes críticas de especialistas de la talla de Freinet<sup>591</sup> o Teberosky<sup>592</sup>, aludiendo que:

- No respondían a los intereses infantiles, favoreciendo una memorización mecánica.
- Este método impedía estimular la velocidad lectora, al tener un campo visual reducido. Además de requerir un esfuerzo adicional por la abstracción que suponen los signos objeto de aprendizaje.
- El aprendizaje se reducía a “la repetición mediante desciframiento de fragmentos en la lectura y en la imitación de la muestra de la escritura”<sup>593</sup> que obstaculiza por su parte “el descubrimiento personal de la lectura por presentar al niño las claves de la lectura”<sup>594</sup>.

<sup>590</sup> Lebrero, M. P. y Lebrero, M. T., *op. cit.*, p. 53.

<sup>591</sup> Freinet, C., *op. cit.*

<sup>592</sup> Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *op. cit.*

<sup>593</sup> Lebrero, M. P. y Lebrero, M. T., *op. cit.*

<sup>594</sup> Ídem.

- En este proceso, se olvida la comprensión del texto a favor de la lectura mecánica y su desciframiento.

Estas críticas no solo han venido de estos dos autores citados anteriormente, sino de muchos otros aunque a priori no estuvieran avaladas por investigaciones rigurosas, exponiendo, como indica Molina<sup>595</sup>, que

“no siendo la menor cantidad tan extraordinaria de tiempo que el alumno se ve obligado a pasar tediosamente hasta adentrarse en el objeto fundamental de la lectura: la comprensión de la significación de un texto escrito. Viendo las especiales características de esta metodología resulta muy difícil entender cómo ha podido pervivir durante tantos siglos, a no ser por lo fácil que es su programación sistemática, pudiendo hacer que el alumno camine sin lagunas, con tal que el profesorado siga al pie de la letra los pasos indicados”.

Sin embargo, no todo fueron críticas y otros pedagogos avalaban esta metodología, como lo hiciera Mialaret<sup>596</sup> en 1972 al afirmar que saber leer implicaba la capacidad de transformar un mensaje escrito en otro sonoro, pero que para ello se necesitaba seguir unas determinadas leyes muy concretas, unas reglas donde lo primero era el reconocimiento para poder pasar a la lectura. A colación de ésta venía la copia, siendo lo inverso de la lectura pronunciar el sonido buscando la forma gráfica correspondiente. Finalmente se llega al dictado. Con este proceder, el autor afirmaba que si se seguía regularmente se asociaban de manera sólida las “imágenes visuales, motrices-vocales, motrices-digitales y auditivas en la medida en que se acepta la existencia de esas imágenes”<sup>597</sup>.

---

<sup>595</sup> Molina, S. (1991). *op. cit.*, p. 184.

<sup>596</sup> Mialaret, G. (1972). *El aprendizaje de la lectura*. Madrid: Marova-Fax.

<sup>597</sup> Molina, S. (1991). *op. cit.*, p. 184.

### 3.2.3.- Mixto

Los métodos mixtos son también conocidos como eclécticos<sup>598</sup> porque combinan los modelos anteriores descritos. Lo que se persigue con ellos es una fórmula combinada como solución a la enseñanza de la lecto-escritura, considerando que no puede realizarse de manera unilateral sino que es la unión de distintas facetas tanto cognoscitivas como lingüísticas. El educando ante el texto debe comprenderlo globalmente, pero a la vez ser capaz de descubrir las combinaciones posibles entre fonemas y grafemas. Es decir, simultanean la percepción global con el análisis fonológico:

“Proponen que el reconocimiento de palabras, la comprensión y el descubrimiento de las correspondencias grafema-fonema se produzcan de forma combinada y se realimenten entre sí. Estos métodos se diferencian según sea su punto de partida. Así, se habla de métodos mixtos que parten de unidades amplias (palabras, oraciones, cuentos) y métodos mixtos que comienzan el aprendizaje a partir de las unidades mínimas del lenguaje (fonemas)”<sup>599</sup>.

En la década de los setenta se generalizó empezar primero por la lectura mecánica sin comprensión. Años más tarde cambiaría, hasta llegar a la actualidad en la que se tiende a enseñar una lectura significativa para el alumnado desde el principio. En cualquier caso, la combinación de ambos métodos es habitual en la medida que favorezca la comprensión de lo leído, unido a lo que sabe previamente.

Al existir esta diversidad de metodologías, afloran tanto las ventajas como los inconvenientes entre ellos. Mientras que con unos métodos se aprende la lectura de manera más rápida, no se consigue al mismo ritmo afianzar correctamente la escritura. Otros conllevan un aprendizaje demasiado lento o no dan resultado con el alumnado que tiene problemas de aprendizaje. O incluso, no tiene relación con el aprendizaje natural del lenguaje que utiliza el pequeño.

<sup>598</sup> Entre las variantes y enfoques, uno generalizado es dar al alumnado ejercicios preparatorios para promover habilidades en organización espacial, coordinación visomotora, discriminación auditiva, atención, memoria, y lenguaje oral como lo sugiere el método ideovisual. A continuación se presentan los sonidos de las letras para estimular a los discentes a aprender el sonido, el nombre de la letra y el símbolo escrito para producir las letras.

<sup>599</sup> González, C., *op. cit.*, p. 190.

De ahí la conveniencia en algunos casos de utilizar un método mixto que extraiga los aspectos positivos de cada metodología. Esta es una forma variada de utilizar diversos materiales y distintos enfoques, tratando de buscar una fórmula combinada como solución a la metodología de la lectoescritura con la que se obtenga la mayor eficacia. No obstante, para iniciarse, el niño debe comprender el texto aunque sea globalmente, ejercitando simultáneamente un proceso lógico con el que descubra la combinatoria que subyace en el texto.

“La solución está en hacer motivador todo aquello que sea preciso para el proceso lector, como es el conocimiento del código escrito en nuestro sistema alfabético. Paralelamente, en escritura, es aconsejable que el niño escriba textos de forma intuitiva pero, simultáneamente, que vaya aprendiendo de forma sistemática los elementos del código escrito básico para el conocimiento del idioma”<sup>600</sup>.

El enfoque mixto encierra en su proceso una triple fase: globalizada – analítica – sintética, ampliando así el abanico de posibilidades. Lo importante es que el docente conjugue paralelamente la percepción globalizada con el análisis fonético, pero respetando el ritmo de cada alumno. Así, como habíamos mencionado en el apartado 3.2.1.2, con el Informe que emitió la Oficina Internacional de Educación de Ginebra<sup>601</sup>, pronunciado en la Conferencia Internacional de Instrucción Pública en 1949, se establecen resultados positivos de experiencias internacionales con metodologías combinadas y globales. En este sentido, queremos resaltar que en dicho informe se mencione la importancia de “la tendencia metodológica ecléctica o analítico-sintética como vía diferente a la exclusivamente sintética o analítica”<sup>602</sup>. La opción que se planteaba era considerarla como un acceso diferente consistente en seleccionar palabras cuidadosamente graduadas que una vez la analizaran los escolares, las pudieran comparar y sintetizar, mientras interiorizaban el mecanismo lector.

“Esencialmente consiste en seleccionar palabras, sentencias y pasajes sencillos cuidadosamente graduados, que los niños analizan, comparan y sintetizan en forma más o menos simultánea desde el principio, y en tal forma que se familiarizan con los elementos del idioma, en el orden deseado, mientras aprenden el mecanismo de la lectura. De esta forma se consigue algo fundamental para el futuro del alumno: el gusto y afición por la lectura; una actitud positiva hacia el mensaje escrito que es capaz de interpretar y, al mismo tiempo, emitirlo personalmente”<sup>603</sup>.

---

<sup>600</sup> Lebrero, M. P. y Lebrero, M. T., *op. cit.*, p. 61.

<sup>601</sup> AA. VV. (1949), *op. cit.*

<sup>602</sup> Lebrero, M. P. y Lebrero, M. T., *op. cit.*, pp. 61-62.

<sup>603</sup> *Ibíd.*, p. 26.

### 3.2.3.1.- Evolución de la metodología mixta y apoyos

En la década de los años veinte, Decroly<sup>604</sup> ideó el método ideo-visual que se basaba en los principios de la metodología mixta. La meta de este enfoque era crear el hábito lector en el alumnado respetando el ritmo madurativo individual del niño. Paralelamente le enseñaba a analizar aspectos sensoriales, motrices, intelectuales y afectivos adquiridos tras una cierta maduración. Según Domínguez y Barrio<sup>605</sup> estos métodos surgieron por la discusión entre unos métodos y otros, hablándose de “métodos mixtos con punto de partida sintético (fónico o silábico) y métodos mixtos con punto de partida global o analítico”<sup>606</sup>. Es decir, “la orientación más frecuente es la opción por un punto de partida global y el paso al análisis-síntesis”<sup>607</sup>, cuyo proceso según Cristóbal González Álvarez<sup>608</sup> es el siguiente:

“Análisis:

1º.- Presentación de la palabra y su representación gráfica.

2º.- Lectura de la misma.

3º.- Descomposición de la palabra en sílabas y las sílabas en letras o fonemas.

Síntesis:

1º.- Recomposición de la palabra.

2º.- Combinación de sílabas conocidas para formar nuevas palabras.

3º1. Agrupación de palabras en frases”.

En esta misma década surgen con fuerza dos directrices bajo este modelo, que tuvieron gran éxito en Francia. Nos referimos a los métodos mixtos de Romain y Piquemal<sup>609</sup>, cuya voluntad era “combinar los medios, de suavizar la polémica entre los partidarios de lo

<sup>604</sup> Pozo, M. M. (2007). *op. cit.*, pp. 148.

“Al final de los años veinte vemos cómo Decroly se había convertido ya en el iniciador y creador del concepto «centros de interés». Hubo polémicas sobre la originalidad y actualidad de este término, especialmente entre los maestros suizos. Mientras que unos lo seguían identificando con la concentración herbartiana, otros criticaban las perversiones introducidas en la enseñanza del vecino país francés por un abuso del concepto «centro de interés» —con el que se había bautizado una estrategia didáctica más clásica que era la denominada «la idea de la semana»— y abogaban por la implantación de los verdaderos «centros de interés»; es decir, de los decrolyanos, cada uno de los cuales era amplio y complejo y ocupaba el tiempo lectivo durante más de un mes o, incluso, durante un año completo”.

<sup>605</sup> Domínguez, G., y Barrio, J., *op. cit.*, p.49.

<sup>606</sup> Ídem.

<sup>607</sup> Bellenger, L., *op. cit.*, p. 87.

<sup>608</sup> González, C., *op. cit.*, pp. 190-191.

<sup>609</sup> Bellenger, L., *op. cit.*, p. 89.

global y de lo silábico, sin que la búsqueda de un tercer camino conduzca a no establecer en nada un método nuevo”. Desde esta perspectiva, Romain<sup>610</sup> recurría a los objetos y las muñecas con juegos sensoriales para favorecer la expresión verbal y las clasificaciones, mientras que Piquemal<sup>611</sup> prescindía del rigor lineal.

Son múltiples las aportaciones teóricas que han hecho evolucionar esta metodología, favoreciendo su desarrollo y combinando factores como lo hiciera Delaunay<sup>612</sup> en 1925 al tomar el centro de interés como base para fundamentar el análisis del mismo. Años más tarde ya entrada la década de los cuarenta, Zarilli<sup>613</sup> partiendo de la comparación de un método no fonético audio-visual con otro fonético-analítico-sintético concluiría que los mejores resultados se alcanzarían al combinar determinados aspectos materiales del método fónico con el global.

El apoyo de Ajuriaguera<sup>614</sup> en 1951, surge al reconocer la necesidad de combinar percepción global con observación para unir análisis y síntesis. Inspirado inicialmente por Janet<sup>615</sup> y Wallon<sup>616</sup>, consideraba que la actividad motora se diferenciaba de acuerdo con los rasgos de la personalidad, aspecto que matizaría posteriormente para volcar su preocupación hacia los problemas de las funciones cerebrales superiores infantiles y el aprendizaje escolar. Concretamente se centraría en el modo de enseñar y aprender el código lectográfico, encaminándose hacia lo que hoy se conoce como la neuropsicología del niño.

---

<sup>610</sup> Romain pone las frases y las palabras que el docente ha elegido en presencia del alumnado, incitando a un análisis auditivo y visual. En este proceso, “los sonidos son aislados y representados sobre tarjetones, por lo que e trata de un método global lo más reducido posible con paso apresurado al análisis”.

<sup>611</sup> Piquemal establece que el alumnado quien elige las palabras con el apoyo de los tarjetones y los dibujos, registrándose un aprendizaje al azar de las dificultades.

<sup>612</sup> Delaunay, E. (1948). *L'apprentissage de la lecture. L'école publique*, nº 4.

<sup>613</sup> Zarilli, H. y Abadié, N. (1946). Metodología de la lectura desde el deletreo a la globalización. En Gray, W., *op. cit.*, p. 146.

<sup>614</sup> Ajuriaguerra, J. y Trilla, E. (1951). *Crampes des écrivains et troubles de l'écriture. Le problème psychomoteur. Évol. psychiatr.* 4, 579-616.

<sup>615</sup> Janet, P. (1936). *Las primeras manifestaciones de la inteligencia*. Madrid: Beltrán.

<sup>616</sup> Wallon, H. (1949). *L'hygiène physique et mentale de l'enfance. Bulletin de la Société Française de Pédagogie*, nº 85, 54-62. [Trad. Cast. En: Wallon, H. (1981). *Psicología y educación: Las aportaciones de la psicología a la renovación educativa*. Madrid: Pablo del Río, pp.115-122].

En 1975 Bamberger<sup>617</sup> considera que se debe evitar el dogmatismo, presentando materiales asumibles por varios enfoques al alumnado de manera multilateral y polifacética, por lo que el método que mejor lo refleja es el ecléctico. Y en lo que a palabras básicas se refiere, Feldman<sup>618</sup> propondría en 1978 una etapa global inicial donde las letras particulares no se producen aisladamente, ya que se captan de forma global independientemente que sea texto o palabra, para después empezar a analizar su contenido interno y de ahí que se produzcan microdiferencias entre los elementos de la palabra.

Todas estas propuestas buscan la conciliación entre lo sintético y lo analítico o la suma de ellos, surgiendo las fases en el desarrollo desde el preaprendizaje al aprendizaje, y de éste al postaprendizaje, respondiendo a un plan didáctico. Claro está que para su desarrollo se requiere de las mejores habilidades y de una planificación cuidadosa para lograr hacer la materia atractiva e interesante a los estudiantes.

Llegados a este punto, queremos incidir en las ventajas del análisis y síntesis en el proceso lecto-escritor que Inizan<sup>619</sup> propone en 1980 mediante unas frases significativas para enseñar a leer. Esta propuesta parte de la manipulación para descomponer la palabra en sílabas, hasta llegar a los sonidos y sus grafemas, colocando “la lectura bajo la égida del lenguaje oral”<sup>620</sup>.

Molina<sup>621</sup> también propone factores neuropsicológicos como condicionantes de este aprendizaje y la influencia que estos pueden desarrollar en los resultados de dicho proceso, llegando a conclusiones que recogerían las hermanas Lebrero<sup>622</sup>, de las que señalan la siguiente:

<sup>617</sup> Bamberger, R. (1975). *La promoción de la lectura*. Barcelona: Promoción Cultural, p. 30.

<sup>618</sup> Feldman, D. (1978). *Metodología de la lectura y escritura en el nivel de educación preescolar*. Madrid.: INCIE-Estudios de Educación.

<sup>619</sup> Inizan, A. (1980). *Manual de 27 frases para enseñar a leer*. Madrid: Pablo del Río.

<sup>620</sup> Bellenger, L., *op. cit.*, p. 88.

<sup>621</sup> Molina, S. (1981). *Enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Madrid: CEPE, pp. 281-282.

<sup>622</sup> Lebrero, M. P. y Lebrero, M. T., *op. cit.*, pp. 63-64.



“La metodología más adecuada parece ser aquella que toma como punto de partida previo el análisis fonético y que desde el inicio del aprendizaje de la lectura propiamente dicha (por tanto, con significado real para el niño) combina los procesos de síntesis y de análisis. Por supuesto, entendida dicha metodología como parte de otras estrategias didácticas más globales y personalizadas”.

Santos y Mateos<sup>623</sup> adaptaron la metodología de alfabetización de adultos de Freire para niños utilizando palabras generatrices, favoreciendo la comprensión lectora desde el inicio con la intención de superar la lectura mecánica. Toman como referencia una palabra unida a su ilustración para dividirla en sílabas y letras de forma motivadora para el alumnado. A raíz de ella se elaboran fichas individuales con las familias fonéticas correspondientes. Otros autores también han apoyado esta filosofía de trabajo, como García y Escrig<sup>624</sup> en el 2006, estableciendo actividades que contemplen finalidades como las que se presentan a continuación:

ACTIVIDADES	FINALIDAD
1. Portada de la letra en mayúscula y minúscula con el dibujo y la palabra correspondiente.	Presentación de la letra a trabajar para que el alumno asocie dicha letra con un dibujo muy conocido para él.
2. Presentación de la letra a trabajar en mayúscula y minúscula.	Interiorizar la letra de diferentes maneras: repaso con el dedo, realización de la letra en el aire, pegar plastilina, bolas de papel de seda, trozos de periódico...
3. Pintar y picar la letra en mayúscula y minúscula.	Discriminación e interiorización visual de la grafía de la letra trabajada.
4. Presentación de ocho palabras con su dibujo para leerlas.	Discriminación, asociación y memorización de las palabras presentadas con sus dibujos.
5. Unión de las palabras con su dibujo de las presentadas anteriormente.	Reconocimiento visual de las palabras presentadas asociándolas a sus dibujos.

<sup>623</sup> Santos, C. y Mateos, E. (1985). *Método de lectura: Palabras generatrices 1-2-3. Adaptación de P. Freire*. Salamanca: Fotoc. Varona, p. 166.

<sup>624</sup> García, M. S., y Escrig, M. D. (2006). La importancia de la lecto-escritura como base de los aprendizajes. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad* (43). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2037598>

6. Dado el dibujo y la palabra escrita sin la letra trabajada, escribirla.	Reconocer la letra que falta y producirla trabajando la ruta fonológica.
7. Caligrafía de la letra trabajada en mayúscula y minúscula con una muestra, con letra punteada para repasar y finalmente sin ningún tipo de ayuda.	Escritura de la letra con correcta direccionalidad, cogiendo de manera adecuada el lápiz y trabajando la habilidad óculo-manual.
8. Actividad para repasar palabras punteadas (las trabajadas anteriormente) y luego escribirlas sin ayuda.	Escribir con correcta direccionalidad letras, cogiendo bien el lápiz y trabajando la habilidad óculo-manual.
9. Dibujar palabras con el sonido de la letra trabajada.	Discriminación auditiva de palabras que contengan la grafía trabajada en cualquier posición de la palabra.
10. Copiar y clasificar en una tabla las palabras según la letra por la que empiecen.	Discriminación visual y auditiva de la grafía contenida en las palabras trabajadas y que ya son conocidas por el alumno.
11. Dibujar las palabras anteriores en dos nubes según empiecen.	Discriminación visual y auditiva de palabras que contengan dos grafías trabajadas cogiendo correctamente el lápiz.
12. Dibujar una frase sencilla con las palabras anteriores.	Discriminación visual y auditiva, comprensión lectora y motricidad fina.
13. Búsqueda visual de las letras trabajadas entre las letras del abecedario y redondearlas en diferentes colores.	Discriminación visual de las grafías trabajadas.
14. Ordenar las palabras mezcladas de las frases anteriores.	Reconocer, comprender y escribir las palabras formando una oración con sentido.
15. Con el apoyo visual del dibujo, leer y contestar de dos palabras muy parecidas, la correcta.	Discriminación visual y auditiva, comprensión, asociación y escritura de la palabra correcta.

Tabla 26: Actividades y finalidades del método mixto

Fuente: García, M. S., y Escrig, M. D. (2006). La importancia de la lecto-escritura como base de los aprendizajes. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad* (43).

### **3.2.4.- Constructivista**

Si la escritura y la lectura es una representación del lenguaje, entonces se puede considerar como un código de transcripción gráfico cuyo aprendizaje, como establece Emilia Ferreiro<sup>625</sup> “se concibe como la adquisición de una técnica; si la escritura se concibe como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual”. Contextualizando ese aprendizaje surge el constructivismo, al considerarse como una corriente de transformación, fruto del progreso de las investigaciones sobre lecto-escritura en los que “los requisitos para la madurez lectora se diluyen en el desarrollo general del individuo, con lo que uno de los supuestos básicos para la iniciación lectora es su integración en planteamientos globales significativos”<sup>626</sup>.

Desde esta perspectiva el enfoque de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura se centra en el niño, convirtiéndole en el verdadero protagonista y constructor de su conocimiento. Se busca el “saber - hacer” partiendo de la escritura como un proceso cognitivo y la lectura como una habilidad cognitiva para comprender los significados. Según González Álvarez<sup>627</sup>, “implica un aprendizaje significativo, caracterizado por defender la idea de que todo conocimiento debe apoyarse en conocimientos previos ya asimilados y, a la vez, todo conocimiento adquirido debe ayudar a avanzar en el aprendizaje de conocimientos nuevos”.

Con este nuevo enfoque, según Pozo<sup>628</sup>, las unidades de análisis son las propias estructuras donde el sujeto es protagonista dinámico en sus producciones, favoreciendo el cambio desde el interior. La naturaleza de ese cambio se considera cualitativa, hasta llegar al aprendizaje que se considera una “reestructuración”. En cualquier caso, como consecuencia de este enfoque, el docente hace todo lo posible por “conocer los conocimientos previos del alumno respecto al lenguaje escrito para ayudarlo a avanzar en su aprendizaje, estableciendo puentes entre lo que el niño aporta y lo que la escuela le propone”<sup>629</sup>.

---

<sup>625</sup> Ferreiro, E. (1987). *Alfabetización. Teoría y Práctica*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, p. 17.

<sup>626</sup> González, C., *op. cit.*, p. 200.

<sup>627</sup> Ídem.

<sup>628</sup> Pozo, I. (1999). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza editorial, p.63.

<sup>629</sup> González, C., *op. cit.*, p. 202.

También analizan la evolución del aprendizaje lectoescritor Teberosky y Ferreiro<sup>630</sup>, interpretándolo en 1978 como una progresión consistente en dar comienzo por las vocales seguidas de múltiples combinaciones entre éstas y las consonantes formando palabras, lo cual reproduce las adquisiciones de la lengua oral. Pero realmente lo que unía ambos lenguajes era la función de simbolización, por lo que ante la complejidad aparente se hizo hincapié en que este proceso debía presentarse al niño cuando poseyera un “cierto nivel de madurez”, nivel que se relacionaba fundamentalmente con aspectos perceptivos. Junto a la importancia otorgada a los aspectos perceptivos, el problema pedagógico de la lectoescritura se planteaba en términos de métodos, por lo que los investigadores han aludido que las dificultades de la lectura no tenían un origen visual, sino que se trataba más bien de problemas de memorización y en particular de utilización de códigos verbales para registrar la información.

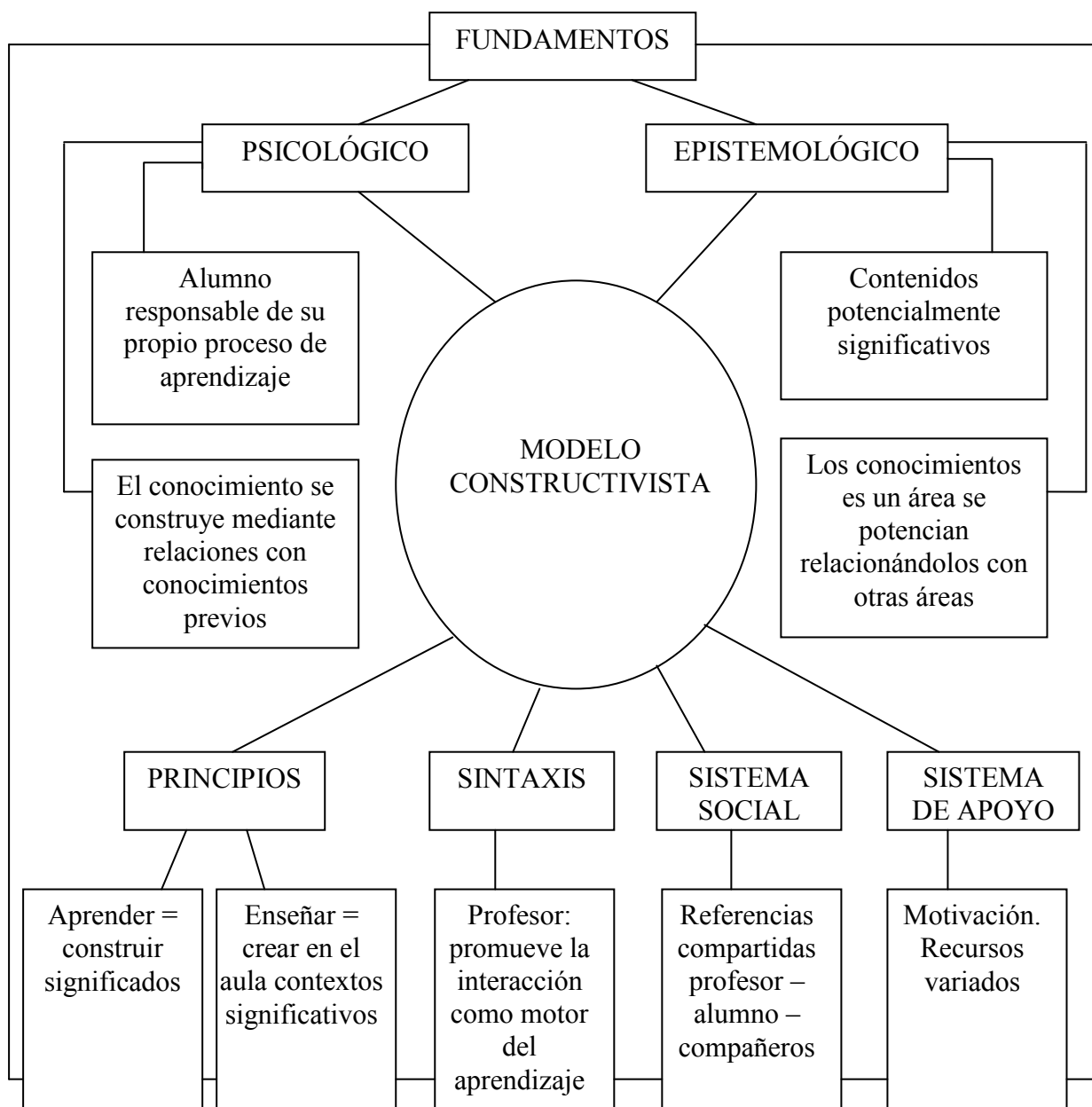
A raíz de las comparaciones analíticas realizadas de los métodos tradicionales, Maruny, Ministral y Miralles<sup>631</sup> establecen que el alumnado aprende de lo más simple en el lenguaje escrito a lo más complejo, reconociendo la lectura primero para pasar a la escritura. Pero es imprescindible que previamente haya desarrollado la maduración perceptivomotriz, por lo que la escritura se reduce a un ejercicio de motricidad fina. Todas estas concepciones quedan rechazadas por la perspectiva constructivista porque no valoran la reflexión que el discente realiza, siendo un mero receptor pasivo y no activo en su proceso de aprendizaje.

Como mencionábamos al principio de este apartado, desde el enfoque constructivista se hace referencia al “aprender a aprender” tanto en la enseñanza y aprendizaje de la escritura como de la lectura que conllevan ambos más que contenidos, importando la calidad de su adquisición sobre la cantidad de los mismos. Es decir, que en el aprendizaje se implica el desarrollo de habilidades cognitivas que favorecerán la resolución de problemas, atribuyendo un significado a aquello que es objeto de estudio. A partir de sus conocimientos irá incorporando lo aprendido a sus esquemas conceptuales. Este proceso readapta y reorganiza su saber en aras de establecer relaciones no arbitrarias entre lo que sabía y lo que tiene intención de aprender, respondiendo a las preguntas de “qué aprender” y “cómo aprenderlo”.

<sup>630</sup> Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *op. cit.*

<sup>631</sup> Maruny, Ll., Ministral M., y Miralles, M. (1993). *Escribir y Leer*. Barcelona: Edelvives. MEC.

Esquemáticamente, González<sup>632</sup> presenta un mapa conceptual que aclara los elementos y factores que intervienen o influyen en el modelo de aprendizaje constructivista, que mostramos a continuación:



Mapa Conceptual 1: Modelo de aprendizaje constructivista

<sup>632</sup> González, C., *op. cit.*, p. 201.

La escritura es para los niños un objeto de conocimiento, por lo que antes de aprender a leerla y producirla realizan un arduo trabajo intelectual para interpretar las escrituras que comienzan a ser significativas para ellos. En esa interacción el sujeto ejerce una acción sobre el objeto, pero para ello, es necesario proporcionar “variadas oportunidades de interacción del niño con materiales impresos de su entorno en situaciones reales de necesidades de leer y escribir. Así el niño podrá mantener contacto y conocer las características, funciones y procedimientos de uso del texto escrito”<sup>633</sup>.

“Esas marcas son opacas hasta que un intérprete muestra al niño que ellas tienen poderes especiales: con sólo mirarlas se produce lenguaje. [...] Saber que esas marcas permiten provocar lenguaje, es una cosa. Comprender de qué manera lo hacen, es otra muy diferente. [...] Para lograr esa comprensión analítica entre las marcas escritas y la lengua oral, hace falta esa actividad estructurante del sujeto. [...] Es esencial también recibir información específica, sólo que esa información será asimilada por el sujeto en desarrollo a sus esquemas conceptuales. Y hace falta una prolongada interacción con el objeto a ser conocido, un objeto que se presenta a través de muchos otros objetos. [...]... periódicos, libros, calendarios, documentos de identidad, diccionarios, anuncios, envases de alimentos o medicinas, carteles urbanos con nombres de calles, indicaciones para vehículos y peatones, propaganda comercial...”<sup>634</sup>.

Hablamos de una construcción activa, estratégica y afectiva donde el enfoque metodológico de la enseñanza de la lectoescritura se convierte en sí en una teoría de conocimiento, que pueden coincidir con las etapas de desarrollo. La lengua escrita está en el medio, de manera que el entorno proporciona la estimulación necesaria. Para aprender se necesita, por tanto, la interacción con el medio, situaciones de uso,... En resumidas cuentas, necesita un contexto funcional. En esta interacción que se produce, las diversas aproximaciones y experimentaciones del escolar son muestras de su esfuerzo paulatino por comprender, e incluso modificar, sus estructuras mentales, superando las limitaciones que le proporcionaba inicialmente su conocimiento previo. Pone toda la atención en el aprendizaje, considerándolo como un proceso interno.

<sup>633</sup> González, C., *op. cit.*, p. 202.

<sup>634</sup> Ferreiro, E. (1999). La adquisición de los objetos culturales: el caso particular de la lengua escrita. En Ferreiro, E. *Vigencia de Jean Piaget*. México: Siglo XXI Editores, pp. 10-11.

Si consideramos esos conocimientos previos, entonces estamos afirmando que la alfabetización es algo que comienza mucho antes de entrar a la escuela, y continúa a lo largo de nuestra vida, en tanto seamos usuarios del lenguaje escrito. Dado el carácter social e interactivo citado de estos intercambios comunicativos, el modelo constructivista considera la lectura y la escritura como dos procesos muy relacionados, abordándose de manera global para garantizar el significado. Su objetivo primordial es favorecer y propiciar nuevos y más efectivos canales de comunicación.

A la hora de establecer esta concepción constructivista se tiene en cuenta una serie de factores que, según Solé y Coll<sup>635</sup>, pueden ser:

- ***Las teorías constructivistas del profesorado:*** Se parte de la complejidad que plantean las cuestiones educativas y los requisitos que deben alcanzar para considerarse como ejemplos de buenas prácticas. La potencialidad de la concepción constructivista radica en el marco explicativo utilizándose como instrumento de análisis y reflexión sobre la práctica, recurriendo a determinados referentes que guíen el proceso y lo ilustren, valorando tanto la función social como socializadora de la educación escolar.
- ***Relación profesorado y escuela:*** Este aspecto toma consistencia en la medida que se considera la educación escolar como un proyecto social que toma cuerpo dentro de una institución también social, como lo es la escuela. Se produce una conexión entre la función formadora del profesorado en relación al alumnado y la gestión de las habilidades específicas buscando ser eficientes, ya que la calidad de la enseñanza como define Wilson<sup>636</sup> está relacionada con “planificar, proporcionar y evaluar el currículum óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden”.

---

<sup>635</sup> Coll, C. y Solé, I. (1998). Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé et ál. *El constructivismo en el aula* (7-23). Barcelona: Graó.

<sup>636</sup> Wilson, J. D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid: Paidós, p. 34.

- ***El aprendizaje escolar versus la enseñanza:*** No podemos negar el carácter social y socializador de la escuela, por lo que la concepción constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje marca como fundamental el desarrollo personal tanto a nivel cultural como cognitivo. El aprendizaje no se debe oponer al desarrollo, sino que se debe tomar como un apoyo en la construcción del desarrollo y por ende, favorece la construcción de la escuela. De ahí la importancia que potenciar la complementariedad entre el profesorado y la escuela en base al constructivismo.

En esta tesitura en la que nos encontramos, es importante destacar la disponibilidad para el aprendizaje y el sentido que éste adquiere, pudiendo incluir como punto de partida los conocimientos previos que el alumnado pudiera tener relacionados tanto con el proceso de enseñanza como de aprendizaje. Se trata de resituar esos conocimientos previos, explorarlos para establecer los esquemas de conocimiento. Pero ¿qué hace que el alumnado aprenda unos determinados contenidos escolares, y en qué medida intervienen las zonas de desarrollo próximo? Según Teresa Mauri<sup>637</sup> cuando el profesorado se plantea desarrollar determinados contenidos con su alumnado pone en funcionamiento sin pretenderlo, una compleja serie de ideas sobre el significado de aprender en la escuela y cómo puede ayudar al discente en ese proceso.

Son ideas que han ido tomando forma gracias a la experiencia educativa y a la reflexión; es decir se produce una práctica reflexiva desde la propia teoría que actúa de referente en la toma de decisiones posteriores. Los significados pueden variar según la concepción que el docente tenga, pudiendo ser:

- Conocer las respuestas correctas, viéndose el aprendizaje como una adquisición de respuestas adecuadas al proceso, que a veces puede ser mecánico.

<sup>637</sup> Mauri, T. (1998). ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé et ál. *El constructivismo en el aula* (65-100). Barcelona: Graó.



- Adquirir los conocimientos relevantes, en la medida que contempla al escolar como un mero procesador de información, entendiéndola como reproducción sin cambios.
- Construir los conocimientos elaborando una representación personal del contenido, necesitando para ello el alumnado una serie de destrezas metacognitivas para asegurar el control personal sobre los conocimientos tanto propios como adquiridos.
- Desde la perspectiva constructivista, cambia la concepción respecto a las anteriormente mencionadas en el sentido que se propicia la construcción del conocimiento de manera activa. El alumnado atribuye el significado a los contenidos escolares que se le presentan mostrándose como agente activo si “se esfuerza en seleccionar información relevante, organizarla coherentemente e integrarla con otros conocimientos que posee y que le son familiares”<sup>638</sup>, que requiere una actividad mental intensa caracterizada por establecer “relaciones no arbitrarias, sino pertinentes y valiosas, tanto cultural como personalmente, entre lo que personalmente conoce y lo que pretende aprender. Esta actividad es, precisamente, la que les permite obtener una representación individual de un contenido social: leer, contar, saltar...”<sup>639</sup>.

La importancia estriba en establecer estructuras o esquemas de conocimiento<sup>640</sup> y atribuirle significado, manteniendo conexiones entre sí. A partir de este momento podrá modificar los esquemas y pasar a la memoria comprensiva<sup>641</sup>, resultando significativos los aprendizajes.

---

<sup>638</sup> Mauri, T., *op. cit.*, p. 73.

<sup>639</sup> Ídem.

<sup>640</sup> Entendemos por esquemas de conocimiento a la representación que una persona tiene en un momento determinado sobre una parcela de la realidad, poniendo de relieve una cualidad funcional importante. En los esquemas de conocimientos se encuentran integrados conocimientos de diversos tipos, como declarativo (refiriéndose al qué) o procedural (referido al cómo hacer).

<sup>641</sup> La memoria comprensiva o constructiva difiere de la memorización mecánica que reproduce lo aprendido sin cambios. La memoria constructiva permite utilizar el conocimiento cuando se necesita, incluso en situaciones distintas a la inicial en la que fue aprendida.

En este sentido, lo que permite al alumnado aprender procedimientos en la escuela son sus saberes personales para poder relacionarlos con otros favoreciendo que le encuentre sentido a la actividad. El profesorado debe intervenir para suscitar ideas, enseñando la construcción del propio conocimiento.

Por su parte, Javier Onrubia<sup>642</sup> establece que se produce un ajuste de la ayuda que el profesorado ofrece considerando la enseñanza como proceso de creación de zonas de desarrollo próximo.

“La ayuda ajustada supone retos abordables para el alumno; abordables no tanto en el sentido de que pueda resolverlos o solventarlos por sí solo, sino de que pueda afrontarlos gracias a la combinación de sus propias posibilidades y de los apoyos e instrumentos que reciba el profesor. Lo que sea o no un reto abordable, por tanto, dependerá, evidentemente, del punto de partida del alumno y de lo que pueda aportar al proceso de aprendizaje, pero también, y en el mismo grado, de la calidad y cantidad de apoyos e instrumentos de ayuda que reciba [...] Es en la zona de desarrollo próximo donde puede producirse la aparición de nuevas maneras de entender y enfrentarse a las tareas y los problemas por parte del participante menos competente, gracias a la ayuda y los recursos por su o sus compañeros más competentes a lo largo de la interacción”<sup>643</sup>.

Se establece una interacción concreta entre el alumno y quien le ayuda en el proceso de aprendizaje, ya sea el docente u otros compañeros. En la misma línea, el trabajo globalizado o por centros de interés es un instrumento de gran valor para esta concepción, que implica una actitud constante de observación y sensibilidad ante las aportaciones del alumnado, promoviendo la utilización y profundización de manera autónoma de los conocimientos aprendidos.

Entonces, ¿qué supone alfabetizar desde el enfoque constructivista? Según Myriam Nemirovsky<sup>644</sup> alfabetizar supone más que enseñar a leer y escribir. Se trata de contribuir al progreso paulatino de los escolares para adquirir el dominio de la lectura y la escritura, por lo que para abordar su proceso de enseñanza y aprendizaje de manera eficaz requiere una serie de

<sup>642</sup> Onrubia, J. (1998). Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé et ál. *El constructivismo en el aula* (101-124). Barcelona: Graó.

<sup>643</sup> Onrubia, J., *op. cit.*, pp. 103-105.

<sup>644</sup> Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Barcelona: Paidós.

orientaciones teóricas para organizarlo en secuencias didácticas, partiendo de la premisa que “alfabetizar consiste en contribuir al avance de los sujetos en el dominio de la lectura y de la escritura; por lo tanto, el docente es alfabetizador, con independencia del nivel educativo o área en que se desempeñe”<sup>645</sup>. En este sentido, se partía del supuesto que los escolares construían su propia hipótesis acerca de lo escrito, generando conceptualizaciones concretas en cada caso que vinculaban sus ideas al acto de leer y de escribir. Poco a poco se iba diferenciando el dibujo de la escritura. También cuenta el nivel de involucración de los distintos sujetos y contextos que intervienen, tanto a nivel del profesorado como del propio alumnado, del aula, de otros docentes y grupos de escolares e incluso los familiares. Lo que es evidente es la necesidad de generar el propio interés y placer por leer y escribir. La interacción es necesaria si queremos generar eficazmente este proceso.

Otro aspecto que destaca Nemirovsky<sup>646</sup> es la inclusión de los materiales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, que aportan datos medulares de situaciones de aprendizaje y constituyen una fuente de información muy amplia. Esta gama se puede clasificar según sean:

- Materiales lúdicos: Del tipo de dominós, loterías, rompecabezas, encajes, bloques lógicos... Buscando que sean materiales de juego de uso social, con los que se juega en la vida.
- Materiales decorativos: Los materiales decorativos también son didácticos en la medida que para decorar el espacio escolar, haciendo más agradable y estético el espacio en el que se trabaja.
- Materiales impresos: tanto los convencionales (cuadernos, cartillas, fichas, libros de texto...) como materiales escritos de uso social (cuentos, enciclopedias, diccionarios, cartas, recetarios, folletos, biografías...).

---

<sup>645</sup> Nemirovsky, M., *op. cit.*, p. 9.

Al abordar aspectos vinculados a la enseñanza de la lectura y escritura es necesario saber cómo escriben esos alumnos al comienzo de su alfabetización, las representaciones que utilizan por no ajustarse esa escritura al carácter convencional socialmente establecido.

Este proceso conlleva tanto aspectos cuantitativos (sobre el control en la escritura, hipótesis silábica o alfabética) como cualitativos (con o sin diferenciación y con valor sonoro convencional).

<sup>646</sup> Nemirovsky, M. (1999). ¿Con qué organizar la enseñanza del lenguaje escrito? En M. Nemirovsky, *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños* (97-116). Barcelona: Paidós.

### 3.2.4.1.- Evolución del constructivismo

Entre los trabajos de los investigadores pioneros que toman como base este modelo destacamos en 1979 a Ferreiro y Ana Teberosky<sup>647</sup>, en 1992 el de Solé<sup>648</sup> o Castelló<sup>649</sup> en 1997 entre otros. La raíz inmediata de estas investigaciones se remonta a los trabajos de epistemología constructivista de Piaget<sup>650</sup> y sus colaboradores que tenían una puesta en práctica con una concepción muy distinta de la escuela tradicional en lo que a roles y organización se refiere.

A finales de la década de los setenta, Anna Teberosky<sup>651</sup> investigó sobre el proceso de construcción infantil del sistema de escritura. Como adelantamos en el punto 2.1.1, al hablar del concepto de lectoescritura desde la perspectiva del docente, se parte de la premisa que antes de leer y escribir el discente crea hipótesis propias acerca del sistema de representación. Esos conocimientos previos del niño se aproximan bastantes a los del adulto en lo que la capacidad sintáctica y discursiva se refiere. Además requiere un conocimiento sobre la clase de objetos que serán los textos.

En esta investigación Teberosky<sup>652</sup> apoyada por Emilia Ferreiro<sup>653</sup> concluyen que se trata de un proceso universal en el que el sistema de escritura alfabética pasa por una serie de niveles de escritura y lectura según la naturaleza del lenguaje escrito donde la influencia familiar y cultural incide en la producción escrita:

<sup>647</sup> Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *op. cit.*

<sup>648</sup> Solé, I., *op. cit.*

<sup>649</sup> Monereo, C. y Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje*. Barcelona: EDB.

<sup>650</sup> Piaget, J. (1964). *op. cit.*

<sup>651</sup> Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *op. cit.*

<sup>652</sup> Teberosky, A. (1989). La escritura de textos narrativos. *Infancia y aprendizaje*, 46, 17-35.

<sup>653</sup> Ferreiro, E. (1988). L'écriture avant la lettre. En H. Sinclair (Ed.), *La production de notations chez le jeune enfant*. Paris: Presses Universitaires de France, 17-70.

- I. **Escritura presilábica indiferenciada:** Partiendo de un dibujo que es el nombre escrito, el alumnado descubre la diferencia entre el dibujo y la escritura. Simulan la escritura con garabatos o letras inventadas, portando de significado al texto. Se trata de una serie de grafías cualquiera que sea el estímulo.
- II. **Escritura presilábica diferenciada:** Se hace distinción entre las grafías para palabras distintas, variando el número de letras en función del tamaño del objeto.
- III. **Escritura silábica:** Se trata de la fonetización de la escritura, estableciéndose correspondencia entre lo que suena y cómo se escribe. Se “da una correspondencia cuantitativa según el análisis sonoro del lenguaje que lleva al niño a descubrir la sílaba como unidad sobre la cual se puede establecer la correspondencia: a cada sílaba le corresponde una grafía”<sup>654</sup>. Aparecen distintas manifestaciones escritas en este nivel:
  - III.a.- **Silábica:** Se establece correspondencia cuantitativa, entre la cantidad de sílabas y la cantidad de letras. Puede utilizarse una grafía lejana a las formas de las letras para cada sílaba. Por ejemplo, para decir “MUÑE CA”, escribe “U E P”.
  - III.b.- **Silábica – vocálica:** Se escribe una vocal por cada sílaba existente en la palabra, aunque no corresponda siempre con el valor sonoro de la sílaba. Una ejemplificación sería “E O A”, para decir “PE LO TA”, donde sí hay correspondencia. En cambio en “E O P”, para decir “PE LU CHE”, no hay correspondencia total.

---

<sup>654</sup> Molina, S. (1991). *op. cit.*, p.188.

Puede hablarse también de una correspondencia cualitativa adquirida a partir del aprendizaje de valores sonoros convencionales: se abandona la correspondencia exclusivamente cuantitativa en favor de una correspondencia cualitativa: determinadas letras “valen” por determinadas sílabas.

III.c.- **Silábica – vocálica con valor silábico fijo**: En este caso se escribe una vocal por cada sílaba de la palabra, estableciéndose correspondencia con el valor sonoro. Por ejemplo para decir “ME SA”, escriben “E A”. Esta equivalencia también se produce en las frases que escriben, por ejemplo: “LA CASA ES AZUL”, escribiría “A A A E A U”.

III.d.- **Silábica consonantes**: En la palabra que escriben, corresponde una consonante por cada sílaba. Por ejemplo, para decir “PE LO”, escribirían “P L”.

IV. **Escritura silábica-alfabética**: En esta fase, el discente usa más de una grafía para cada sílaba, pero aunque corresponda con el sonido, pueden omitir alguna grafía. Sería el ejemplo de “PA O”, queriendo escribir “PA TO”.

V. **Escritura alfabética**: En esta última fase, ya sí se produce una correspondencia<sup>655</sup> correcta entre sonido y grafía del fonema.

En la medida que el docente como profesional de la educación conoce el desarrollo del alumnado en cada etapa de adquisición del proceso lector y escritor, estará más cualificado para percibir y dinamizar en el aula los momentos de escritura y lectura que presente su alumnado. No obstante en su propuesta didáctica debe hacerse una serie de consideraciones previas a nivel pedagógico para saber cuál es el punto de partida y las condiciones<sup>656</sup> de realización de las situaciones que se planteen:

<sup>655</sup> En las escrituras alfabéticas se produce una correspondencia sonora de tipo fonético y valor sonoro convencional sobre el cual apoyar la correspondencia fonética.

<sup>656</sup> Las condiciones a las que nos referimos pueden ser de tipo social (según la composición de los grupos y sus características), de tipo material (ya sean textos con o sin imágenes), de tipo ambiental (relacionas con el lugar donde se desarrolla la actividad

- Las actividades deben estar enfocadas al avance de la comprensión de las reglas del sistema alfabético, convenciones de su uso e interpretación del lenguaje que se escribe.
- Los niveles individuales del alumnado deben respetarse, en base a su nivel de desempeño, incluso dentro de una realización colectiva.
- Potenciar los grupos de trabajo para contribuir a una mutua alfabetización.
- Evitar usos exclusivos escolares de la escritura, en favor de darle importancia a su uso social usando para ello distintas tipologías de textos (noticias, anuncios..., aunque no se descartan cuentos, recetas o cartas).
- Todas las aportaciones son válidas, tanto dentro del colegio como fuera. Nos referimos a las aportaciones que puede hacer el docente, los padres o hermanos, la radio, televisión o periódicos.
- El maestro y la maestra debe interpretar todas las producciones del escolar cuando estas no son convencionales, porque de esta manera se le otorga su intención significativa desde el inicio de su aprendizaje.
- Desde el punto de vista del desarrollo, “el niño está preparado para escribir antes de estar preparado para leer, y que la introducción a la escritura puede ser hecha a través de la actividad de producción escrita”<sup>657</sup>.
- Favoreciendo referencias pragmáticas conocidas análogas a sus contextos y escenarios, el docente conseguirá facilitar la comunicación centrándose en el mensaje.

---

<sup>657</sup> Molina, S. (1991). *op. cit.*, p.190.

Se propone la reinterpretación tanto de lo oral como de lo escrito, con la intención de facilitar la comunicación. Todas las actividades se refieren a textos, de la índole que sea: en el sentido de partir de unidades lingüísticas: palabras, frases o discursos. Prima la comprensión y expresión del lenguaje escrito y del lenguaje del texto sobre lo escrito en situaciones concretas de enunciación.

- Es necesario evitar actividades que se centren en explicar una vivencia a favor de crear momentos compartidos para crear los textos.
- A posteriori se propone la reinterpretación tanto de lo oral como de lo escrito. “Entendemos por texto el registro oral o escrito de una situación de uso del lenguaje”<sup>658</sup>.
- Es importante trabajar con diversidad de textos, desde narrativos a descriptivos, pasando por anuncios, cartas, canciones o proverbios.

Otras investigaciones realizadas por Tolchinsky y Simó<sup>659</sup> establecieron algunas orientaciones como generalidades sobre el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje lectoescritor, tras el análisis del proceso seguido y las observaciones realizadas, como las que indicamos a continuación:

- Hay que enseñar con letra de palo.
- No se corrigen los errores.
- La ortografía no es importante.
- Cada uno va a su aire.
- No se usa libro de texto.
- Solo se puede trabajar con niños muy motivados.

En esta tipología de estudios, al analizar la evolución de uso del libro como herramienta de desarrollo y adquisición de conocimientos en la metodología tradicional se evidencia que todo el alumnado trabaja al mismo tiempo y con las mismas actividades. En cambio con la metodología constructivista se favorece la enseñanza individualizada del aprendizaje, donde cada discente en relación a su capacidad manifiesta, asimila los contenidos a su ritmo.

---

<sup>658</sup> Ídem.

<sup>659</sup> Tolchinsky, L. y Simo, R. (2001). *op. cit.*, p.64



Esta concepción se basa en el aprendizaje significativo y cooperativo, donde el niño tiene un papel activo. Se afirma por tanto la importancia de empezar a escribir desde los tres años porque irá avanzando y readaptando los esquemas cognitivos acerca de la misma. Como propuesta de actividades para desarrollarla, Teberosky<sup>660</sup> incidió en:

- Análisis de títulos: A partir de la escritura deberán interpretar las partes del enunciado, leerlo, copiarlo, escribir nuevos títulos y que estos sirvan como resumen, elaborar frases de impacto sobre la temática...
- Dictados: El alumnado dicta un cuento a la maestra a cuyo cargo quedarán las reglas ortográficas. La consigna del escrito será dictar únicamente lo que tiene que ser escrito, aunque en paralelo el alumnado hablan entre sí o hacen comentarios sobre acuerdos o desacuerdos que se producen. Llegado ese momento, se le da al alumnado la posibilidad de razonar lo que sobra del texto que por consenso se borrará.
- Copia: Es una actividad en la que hay que diferenciar lo que es copiado del propio procedimiento de copiar. En la medida que la copia sirva de guía al proceso lingüístico, se está complementando la información perceptiva con la representativa.
- Lectura: Los cuentos suelen ser los materiales elegidos que mayor y mejor resultado dan. Ya sean leídos o escritos en la pizarra, se produce una correspondencia en función de la separación de las líneas.
- Escritura: del segmento nominal se procede a la escritura dejándoles a los escolares libertad “para que utilicen el modelo de la pizarra, el suyo propio o lo escriban sin utilizar modelo. Algunos copian de la pizarra, otros copian a sus compañeros y otros lo construyen sin utilizar modelo”<sup>661</sup>.

---

<sup>660</sup> Teberosky, A. (1989). Didáctica e intervención en el área del lenguaje escrito. En AA. VV. *Actas V Simposio Escuelas de Logopedia y Psicología del Lenguaje*, 101-116. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.

<sup>661</sup> Molina, S. (1991). *op. cit.*, p.192.

En igual medida, la lectura se considera como un acto comprensivo que supone interpretar el código utilizado por otro para comunicarse. Motivo por lo que resulta más fácil para el niño empezar a escribir y producir textos, antes que leer. Llegados a este punto, se hace relevante el favorecer una situación comunicativa en el aula donde se produce o se lee; cuenta la intención, el destinatario, el formato, el emisor..., provocando todo ello, la motivación intrínseca.

Además en este proceso, se amplía la zona de desarrollo potencial de cada alumno, en la medida que se fomenta la interacción de unos con otros. El escenario se enriquece y se multiplican las situaciones de aprendizaje, por lo que el papel del docente se fortalece al potenciar la interacción entre el alumnado y su participación. El docente es el que genera espacios para el diálogo, la reflexión, la duda, el consenso, o la opinión..., conformando lo que conocemos como aprendizaje. Con estas circunstancias se crea un ambiente de autonomía y de libertad que posibilita elegir cómo hacer o realizar la tarea encomendada. Así mismo, el maestro ha de convertirse en el modelo, aprovechando todas las oportunidades para leer y escribir. De ahí la importancia de saber planificar adecuadamente la organización del aula y las actividades a desarrollar, conectando contenidos, metodología y evaluación.

En definitiva, esta metodología puede contribuir al desarrollo cognitivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, aumentando la motivación hacia el aprendizaje y mejorando el rendimiento académico. Si se fomenta la autonomía del alumno, y por consiguiente, la interacción, se favorecerá el desarrollo socio-afectivo y el sentimiento de pertenencia a un grupo; a su clase. Paralelamente se reduciría la frustración al fracaso ante la escritura y la lectura, reforzando en el niño el sentimiento de aceptación y de capacidad para afrontar la tarea a realizar. Es decir, se enseña el carácter instrumental del lenguaje escrito como medio para resolver necesidades prácticas y concretas, pero para ello, hay que saber aprovechar las diferencias que se producen, y no convertirlas en desigualdades sino en oportunidades de educar en diversidad, reconociéndole a cada uno sus logros conseguidos, que a su vez estarán condicionados por sus posibilidades y capacidades.

Analizando los diversos enfoques metodológicos seleccionados para el aprendizaje de la lectoescritura, vistos en este tercer capítulo, desde nuestro punto de vista, creemos que en base a las que se desarrollen, sí se establece una influencia directa al aprendizaje del alumnado porque determinará dónde establecer la atención de la enseñanza. En tal sentido, apreciamos que mantener un método u otro, se vincula a los parámetros sociales del momento en el que se desarrolla y, considerando al mismo tiempo, los cambios que se consideren oportunos dentro del aula.

No obstante, nuestras consideraciones pueden tener limitaciones, en base a que las muestras de investigaciones realizadas sobre los métodos lectoescritores pueden considerarse reducidas, por lo que tendríamos que haber acudido incluso a centros para analizar cómo se han implantado (aspecto de difícil desempeño, porque algunas de estas metodologías ya están en desuso).

Como aspectos positivos de este análisis, destacamos que no nos hemos centrado en un único punto de vista, sino que hemos investigado el desarrollo del aprendizaje de la lectoescritura bajo diferentes enfoques, cada uno con sus aspectos positivos y aspectos a mejorar.

## **CAPÍTULO 4**

---

### **LOS MÉTODOS LECTO-ESCRITORES: DOS CASOS COMPARATIVOS**

El dominio de la lectoescritura es un proceso que transporta al discente a otra dimensión, tomando relevancia la comunicación como instrumento para otros aprendizajes. Desde esta perspectiva, el aprendizaje de la lectura y la escritura no es un fin en sí mismo sino que se convierte en una herramienta al servicio de la integración social donde todos los procesos que intervienen tienen su justificación independientemente del método utilizado en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los mismos.

Se trata de un proceso de alfabetización, que como hemos visto desde el comienzo de esta investigación, ha ido evolucionando a lo largo del período temporal elegido para nuestra tesis. Tomando como referencia recientes estudios<sup>662</sup> sobre el proceso lector se puede concretar, una vez analizados, que

“la lectura es una actividad básica para la construcción de saberes, porque en ese proceso se integra y se reestructura una gran diversidad de conocimientos lingüísticos, culturales, enciclopédicos, etc. El lector es el responsable de la construcción de los significados de un texto y, a la vez, de la formulación de las interpretaciones que le atribuye”<sup>663</sup>.

En el proceso de sistematizar el diálogo interactivo que se produce entre el texto y el lector se conectan las teorías cognitivas del aprendizaje con la asimilación que tras la lectura se desarrolla, potenciándose de esta manera la competencia lectora. Por ello, como consecuencia didáctica se busca fomentar la lectura para mejorar la escritura, y viceversa. Ese es un motivo por el que estamos convencidos que la lectura es un proceso activo que genera el alumnado y que le permite desarrollar sus esquemas cognitivos, transformando una representación externa en una representación proposicional interna que será compartida por otras personas de su entorno. Coincidimos pues en los procesos cognitivos que intervienen en la lectura aunque, a veces, resulta difícil conceptualizar qué es leer y escribir. En consecuencia, dirigimos nuestro esfuerzo hacia los procesos implicados en tal desarrollo.

---

<sup>662</sup> Mendoza, A. (Ed.). (2002). *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones, D.L.

<sup>663</sup> Mendoza, A. (Ed.). (2002). *op. cit.*, p. 85.

La lectura y la escritura se explican como tareas que albergan un grado de dificultad y complejidad al estar implicados procesos cognitivos de naturalezas diferentes, pero donde el artífice de esa lectura y escritura sigue unas pautas que, unidas a la diversidad de estrategias que el docente le presenta en dicho proceso, favorecerán esa adquisición de saberes pasando de ser un lector ingenuo que se queda en un nivel superficial de lectura, a un lector competente que sabe profundizar “en el texto hasta llegar a la interpretación coherente y adecuada del mismo”<sup>664</sup>. En este proceso intervienen distintos tipos de saberes como los que se indican a continuación:

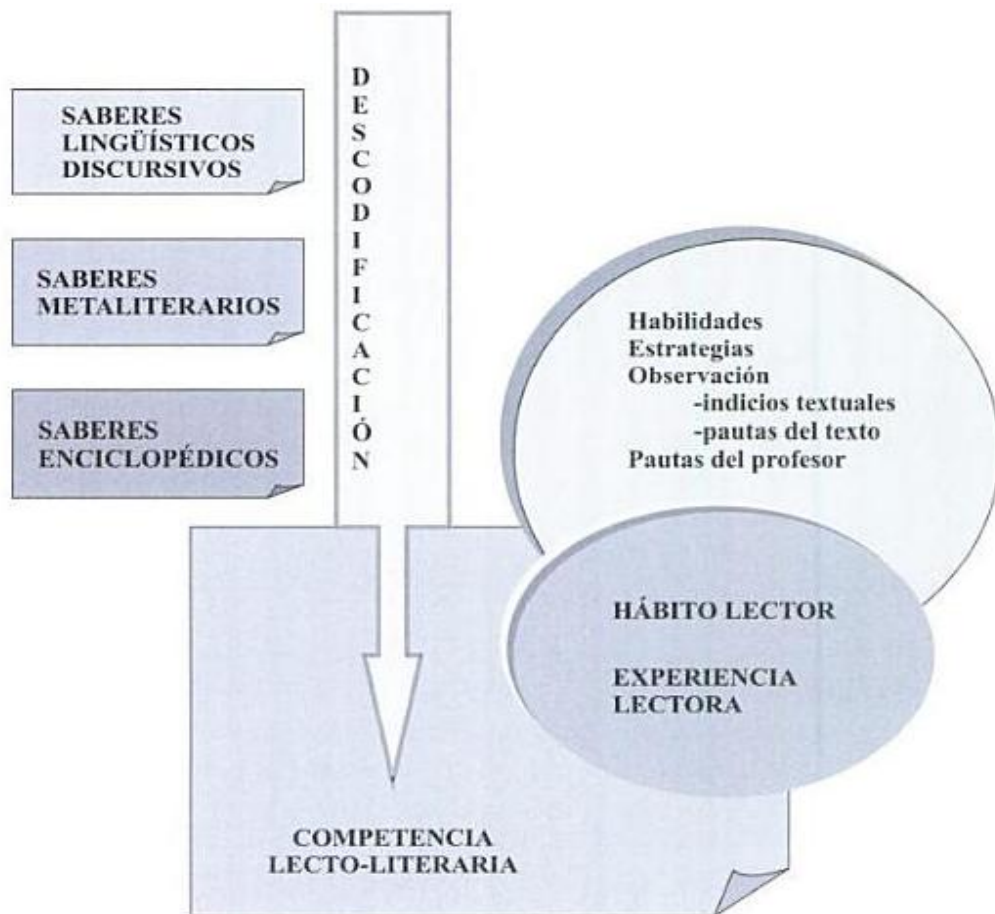


Gráfico 24: Saberes asociados al desarrollo lector  
Fuente: Mendoza, A. (Ed.). (2002), *op. cit.*, p.87.

<sup>664</sup> Ibid, pp. 86-87.

Se ofrecen actividades que favorezcan la relación entre los diversos factores que intervienen en el proceso lector y que potencien la competencia lectora mediante el dominio de estrategias que el docente aplica.

Los componentes a los que hacemos referencia se pueden agrupar en tres bloques:

- 1.- Saberes (lingüísticos, discursivos, metaliterarios y enciclopédicos).
- 2.- Habilidades y estrategias.
- 3.- Hábito y experiencia de lectura.

Para conseguir que esos saberes se vayan integrando al proceso lector y ayuden a descodificar los contenidos aprendidos, se necesita que el docente favorezca el desarrollo de habilidades y estrategias, así como la observación del proceso y la reflexión sobre él. Es decir, se busca una práctica reflexiva sobre su proceso particular, donde en la génesis del propio aprendizaje, como establece Eirín<sup>665</sup> y Esteve<sup>666</sup>, se produce un proceso colectivo y reflexivo desde la acción. Al unirse a las diversas y múltiples tareas prácticas que el docente ejecuta con su alumnado nos conduce ineludiblemente a la promoción de actuaciones colegiadas emanadas del propio trabajo en equipo y de los procesos de reflexión compartidos. Este enfoque también es compartido por Pavié<sup>667</sup> y Azcárate y Cuesta<sup>668</sup>, a la hora de buscar una verdadera transformación reflexiva en el desarrollo diario del docente. Esta práctica reflexiva, según Copillo y Sanmartí<sup>669</sup>, proporciona elementos que fundamentan nuestras actuaciones en la acción, pudiendo hacer de ella nuestra principal herramienta de trabajo y, en el futuro, del alumnado al que va dirigida. Como señalan los mismos autores, el modelo propuesto se basa en supuestos de la teoría sociocultural de Vygotsky<sup>670</sup> y en la idea del profesional reflexivo de Schön<sup>671</sup>.

---

<sup>665</sup> Eirín, R., García, H. y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 13, nº 2, 1-14.

<sup>666</sup> Esteve, O. y Alsina, A. (2010). Hacia el desarrollo de la competencia profesional del profesorado” En O. Esteve, K. Melief, y A. ALSINA, (Coord), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (97-114). Barcelona: Octaedro.

Este aprendizaje reflexivo debe desarrollarse en tres fases:

1. Autoanálisis individual y grupal: reflexión sobre la propia práctica (hace referencia al estadio cognitivo del aprendiente y transformable mediante la interacción).
2. Confrontación: contraste de los saberes propios con la Teoría no necesariamente con un interlocutor más experto, sino también entre iguales.
3. Redescripción de la práctica: enriquecimiento y construcción.

Una intervención formativa bajo este prisma, requiere el desarrollo de instrumentos, de procedimientos y de estrategias adecuadas, de indagación e interacción, que generen nuevas estructuras mentales durante el propio proceso de aprendizaje y que se encamine a desarrollar una competencia profesional de autorregulación y autonomía que cale en los profesionales de la docencia a la hora de la toma de decisiones y el intercambio de información necesario para una verdadera transformación metodológica.

<sup>667</sup> Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, vol. 14, nº 1, 67-80.

<sup>668</sup> Azcárate, P. y Cuesta, J. (2012). Factores que facilitan el cambio en el profesorado novel de secundaria. *Revista de Educación*, nº 357, 327-350.

<sup>669</sup> Copillo, M.I. y Sanmartí, N. (2001). Fundamentos de un modelo de formación permanente del profesorado de ciencias centrado en la reflexión dialógica sobre las concepciones y las prácticas. *Enseñanza de las ciencias*, vol. 19, nº 2, 269-283.

<sup>670</sup> Vygotsky, L.S. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.

<sup>671</sup> Shön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.

En cualquier caso, trataremos de analizar el proceso de desarrollo seguido en la adquisición de la lectoescritura a través de dos casos, que siguiendo metodologías distintas de enseñanza y aprendizaje, alcanzan el desarrollo esperado: el método tradicional con un enfoque sintético frente a la metodología basada en aprendizaje por proyectos dentro de la filosofía constructivista. El estudio que se presenta a continuación no es más que el fruto de esa inquietud que, como docente en ejercicio, albergo: buscar explicaciones, analizando el proceso que el alumnado realiza para adquirir la lectura y la escritura.

Se trata de un trabajo intenso y largo, valorando el desarrollo alcanzado en dos casos en concreto, el de mis hijas, durante su paso por la etapa de educación infantil en dos colegios distintos con metodologías diferentes, pero que, en ambos casos, han alcanzado la meta establecida: aprender a leer y escribir, descubriendo e integrando el gusto por la lectura. Para ello, después de establecer un marco teórico, se procedió a recoger de manera sistemática los datos y las evidencias de su avance, para finalmente valorarlos y establecer la revisión del proceso, valorando la transformación positiva que, en sus realidades, se ha producido. Han sido intervenciones sistemáticas y reflexivas en torno a la metodología, aplicada en ambos casos, un trabajo dilatado cronológicamente donde hemos analizado los resultados obtenidos.

De lo expuesto, podemos entender que mi relación como investigadora principal, ha sido prolongada en el tiempo con los sujetos de análisis, mis hijas, tanto que me motivaron, al comienzo de la etapa infantil de mi hija mayor, a ofrecer alternativas al profesorado desde su propia formación. La clave ha sido dejarse llevar por la emoción del avance de ambas, y ellas, al sentirse valoradas con la investigación.

Como marca Stake<sup>672</sup> con los estudios de casos en educación se consigue un mejor entendimiento de los procesos que lo avalan, comprendiendo a las personas y a los programas. Concretamente, estaría entre el estudio intrínseco de casos con el que se conecta por la motivación inicial, y el estudio instrumental que comprende más allá del caso en particular. La metodología utilizada para ello, bajo un enfoque cualitativo apoyado por la validez científica que le da credibilidad, ha sido enfocada para profundizar en el modo en que mis dos niñas han construido su conocimiento sobre la lectura y la escritura.

<sup>672</sup> Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research. Studying how things work*. Nueva York: Guilford Publications.



#### **4.1. METODOLOGÍA TRADICIONAL SINTÉTICA: VICTORIA**


Los materiales utilizados para desarrollar la lectura y escritura en la clase de Victoria a lo largo de infantil de tres, cuatro y cinco años, se apoyaba en el método tradicional usando cuadernillos editados por editoriales. Particularmente, podemos decir que la argumentación teórica se basa en el método sintético, partiendo de elementos simples con los que se realizan sucesivas síntesis, hasta llegar a las estructuras más complejas. Es decir, que la tendencia principal de esta metodología es recurrir a los fonemas como elementos primarios para que posteriormente se puedan formar sílabas, con éstas las palabras, y finalmente estructurar oraciones que compondrán los textos. De ahí que primero se centren en las partes para llegar al todo.

El apoyo utilizado por las tutoras<sup>673</sup> en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje durante la etapa infantil de Victoria, se distribuye de la siguiente manera:

- En infantil de tres años se decantaron por la editorial Edelvives con el *Proyecto Nubaris*<sup>674</sup>. Es un método que presenta actividades encaminadas a que el discente aprenda a desarrollar sus capacidades personales y sociales de forma progresiva, intentando potenciar el razonamiento desde las primeras edades con el fin de que el alumnado se anime a solucionar problemas. Además se trabajar la propia cultura apoyándose en murales sobre:


<sup>673</sup> Durante el periodo de escolarización de Victoria en infantil, tuvo dos tutoras. La primera estuvo en tres y cuatro años, mientras que la segunda solo estuvo en cinco años con su grupo. A pesar de ser dos tutoras distintas, la metodología tuvo continuidad de una a otra.

<sup>674</sup> La ficha técnica del material *Proyecto Nubaris* (Edelvives) de infantil de tres años es la siguiente:


Autoras	Corrales, M., Corrales, R.M., Iglesias, R.M. y Sánchez, M.T.	<b>Personaje:</b> 
Título	Nuba	
Año	2006	
Método	Método Globalizado	
Proyecto	Dimensión Nubaris	
Etapas	Infantil	
Curso	3 años	
Editorial	EDELVIVES	
Idioma	Castellano	
ISBN	9788426382733, 9788426382740, 9788426382757	

- Los ejes globalizados de las unidades didácticas.
  - El cambio de las estaciones.
  - Fiestas importantes: Navidad y Carnaval.
- En los dos siguientes cursos se cambió al Proyecto *El cole viajero* de la editorial SM, tanto en cuatro<sup>675</sup> como en cinco<sup>676</sup> años, pretendiendo ambos desarrollar una educación integral de la persona en todas sus dimensiones. El hilo conductor es un viaje que las mascotas, Trufo en cuatro años y Menta en cinco, realizan a través del cual se centra el desarrollo sensorial, el factor espacial y la lógica matemática. La educación emocional y afectiva también es trabajada con una dedicación preferente junto al entorno cultural, la lectura y el lenguaje. Al igual que el método anteriormente descrito para tres años, éste aporta murales de apoyo sobre:
- Mural interactivo de las estaciones de gran tamaño con troqueles.
  - Mapa de España y mapamundi, además del seguimiento del viaje.
  - Mural de los personajes, y “busca y encuentra” centrados en juegos y actividades de observación.

<sup>675</sup> La ficha técnica del material *El cole viajero* (SM) de infantil de cuatro años es la siguiente:

Autoras	Moreno, A. y San Miguel, J.	<p>Personaje:</p> 
Título	El cole viajero	
Año	2007	
Método	Método Globalizado	
Proyecto	Método infantil cuyo hilo conductor es un viaje que transcurre desde el inicio al final de curso con paradas que representan unidades didácticas.	
Etapas	Infantil	
Curso	4 años	
Editorial	SM	
Idioma	Castellano	
ISBN	9788467517002, 9788467517019, 9788467517040	

<sup>676</sup> La ficha técnica del material *El cole viajero* (SM) de infantil de cinco años es la siguiente:

Autores	Ruiz, J., Navarro, M.V. y Reviejo, C.	<p>Personaje:</p> 
Título	El cole viajero	
Año	2007	
Método	Método Globalizado	
Proyecto	Método infantil donde el hilo conductor es un viaje desde el inicio al final de curso con distintas paradas que son las unidades didácticas.	
Etapas	Infantil	
Curso	5 años	
Editorial	SM	
Idioma	Castellano	
ISBN	9788467517057, 9788467517064, 9788467517071	

En estos tres años, aún siguiendo el esquema del método sintético para desarrollar la escritura, ambas editoriales elegidas se basan en un proyecto globalizado diseñado para construir el aprendizaje a través de actividades que motiven al alumnado y sean significativas, fomentando su curiosidad a través de experiencias y estrategias creativas. En cada curso, independientemente de la editorial empleada, se disponía de una serie de tres carpetas trimestrales con tres cuadernillos de trabajo cada una y otros materiales, tal y como se describe a continuación:

a) Infantil de tres años: Cada carpeta trimestral del alumnado dispone de:

- ✓ Dos unidades didácticas encuadradas en espiral que incluyen las páginas de pegatinas y los talleres de plástica individual, colectiva y arte.
- ✓ Dos cuentos narrativos.
- ✓ Dos libros informativos.
- ✓ Pack con las láminas del entorno: estaciones y fiestas, así como pegatinas de libre utilización y cubiertas trimestrales.
- ✓ Cuaderno Pensar con las manos para trabajar la lógica matemática desde una perspectiva manipulativa.
- ✓ Boletín de información trimestral.
- ✓ Juego matemático manipulativo: piezas de Nuba (en el primer trimestre).
- ✓ Nubaris informa: revista de información para la familia (en el primer trimestre).
- ✓ Tres cuadernillos del alumno por cada trimestre.

- Primer trimestre: “El colegio encantado”, “En busca de la hoja perdida” y “La fiesta de los sabores”.



Figura 20. Cuadernillos *Nuba* (tres años) 1, 2, 3. Ed. Edelvives

- Segundo trimestre: “El baúl de los sueños”, “La casa animada” y “Arañas, sapos y culebras”.



Figura 21. Cuadernillos *Nuba* (tres años) 4, 5, 6. Ed. Edelvives

- Tercer trimestre: “Mensaje en una botella”, “El cuenta cuentos” y “Sol, agua y color”.



Figura 22. Cuadernillos *Nuba* (tres años) 7, 8, 9. Ed. Edelvives

b) Infantil de cuatro años: Cada carpeta trimestral del alumnado dispone de:

- ✓ Tres cuentos.
- ✓ Un boletín de evaluación.
- ✓ Un cuaderno de viaje.
- ✓ Un cuaderno para padres.
- ✓ Un sobre con material manipulable: troqueles y adhesivos.
- ✓ Tres unidades didácticas por cada trimestre.



- Primer trimestre: "De visita por el cole", "Excursión al bosque" y "Visitamos el Belén".



Figura 23. Cuadernillos *El cole viajero* (cuatro años) 1, 2, 3. Ed. SM

- Segundo trimestre: “Conocemos a unos parientes lejanos”, “Fin de semana en un bonito pueblo” y “Recorrido por la ciudad”.



Figura 24. Cuadernillos *El cole viajero* (cuatro años) 4, 5, 6. Ed. SM

- Tercer trimestre: “Visita al jardín botánico”, “Parada en un parque natural” y “Llegada a puerto”.



Figura 25. Cuadernillos *El cole viajero* (cuatro años) 7, 8, 9. Ed. SM

c) Infantil de cinco años: Cada carpeta trimestral del alumnado dispone de:

- ✓ Tres cuentos.
- ✓ Un boletín de evaluación.
- ✓ Un cuaderno de viaje.
- ✓ Un cuaderno para padres.
- ✓ Un sobre con material manipulable: troqueles y adhesivos.
- ✓ Tres unidades didácticas por cada trimestre.

- Primer trimestre: “¿Dónde está mi colegio?”, “Vamos a la montaña a por setas” y “Nos reunimos en Navidad”.



Figura 26. Cuadernillos *El cole viajero* (cinco años) 1, 2, 3. Ed. SM

- Segundo trimestre: “Viajamos a otros lugares”, “Visitamos el centro de salud” y “Conocemos los animales domésticos”.



Figura 27. Cuadernillos *El cole viajero* (cinco años) 4, 5, 6. Ed. SM



- Tercer trimestre: “Descubrimos nuevas plantas”, “Escala en el zoológico” y “Preparamos las vacaciones”.



Figura 28. Cuadernillos *El cole viajero* (cinco años) 7, 8, 9. Ed. SM

En lo relativo a la lectura en cuatro años el material didáctico de apoyo fue “Al son de las letras” de la editorial Edelvives, con el que se trabajaba mediante dos cuadernillos de lecto-escritura pautados, tratando principalmente las vocales. En la primera parte se trabajaban las vocales /i, u, a/ (cuadernillo 1) y en una segunda parte, las vocales /e, o/ junto con la /y/ como sonido vocálico (cuadernillo 2).



Figura 29. Cuadernillos *Al son de las letras* (cuatro años) 1, 2. Ed. SM

La lectura en cinco años se fomentaba con el material de *Letrilandia* de la editorial Edelvives, que se cataloga como método creativo con el que el alumnado aprende el proceso lecto-escritor mediante letras que se convierten en personajes imaginarios que utilizan el cuento a modo de elemento motivador y de fantasía. Este material consta de un libro de lectura con el que se inicia el trabajo sistemático del proceso lector desde una perspectiva fonética.



Figura 30. Cartas de personajes *Letrilandia*. Ed. Edelvives

Cada sonido se presenta con un personaje que protagoniza una historia. Este uso del personaje con su historia sirve para explicar aspectos complejos de la lengua de manera sencilla y amena, recordándose así, de forma natural.



Figura 31. Cartilla de lectura *Letrilandia*. Ed. Edelvives

Para reforzar la asimilación de cada letra e identificarla con su personaje, se apoyan en cuadernillos de lectoescritura con la pauta Montessori<sup>677</sup>, utilizando el copiado, letras sueltas con las que se forman sílabas y palabras, crucigramas, hasta llegar finalmente a pequeños textos.

<sup>677</sup> La pauta Montessori es una pauta de caligrafía con dos líneas básicas horizontales para el cuerpo de las letras y dos líneas, superior e inferior que marcan el límite para los demás trazos (presentes en letras como la /l, p, b, g/), los números y para poder guiar a los niños en la escritura de las mayúsculas. Este sistema puede tener paralelismo con el método de la pedagoga que le da nombre, ya que actúa de guía entre el alumnado y el aprendizaje de la escritura: sin hacer por él, pero trazando un camino que le ayude a ser más independiente.





Figura 32. Cuadernillos de lectoescritura *Letrilandia* 2, 3, 4, 5. Ed. Edelvives

El contenido de estos cuadernos de escritura se distribuye de la siguiente manera:

- Cuaderno 2: Letras /p, l, m, s/.
- Cuaderno 3: Letras /n, ñ, t, d, j, y/.
- Cuaderno 4: Letras /ll, b, v, z, c, r, rr, f/.
- Cuaderno 5: Letras /h, ch, k, q, g, x, w/.

La presentación del contenido en todos los cuadernos sigue el mismo formato: una vez introducido el fonema a estudiar con el dibujo del personaje, se hace un copiado de repetición de dicha letra tanto en minúscula como en mayúscula y se colorea la letra “hueca”. En el reverso de cada ficha se explican las actividades a desarrollar. A continuación se lee la letra con cada una de las vocales para formar seguidamente palabras que las contengan. Unas veces estas letras se presentarán de manera aislada (palabras sueltas o crucigrama), otras en cambio, formando parte de un dibujo con contexto.

#### 4.1.1.- Desarrollo específico de la metodología

La metodología de trabajo utilizada para el aprendizaje de la lectura y escritura en el caso de Victoria, aun desarrollándose en los comienzos de la implantación de la Ley Orgánica de Educación (LOE), bebe sus fuentes de la Ley General de Educación de 1970 y los Programas Renovados de principio de los años ochenta, atendiendo al tipo de unidad global. Esta modalidad pretende dar solución al problema de enseñar a leer y a escribir con el respaldo teórico del conocimiento psicológico desde un paradigma sistémico, tecnológico y conductual centrado en el producto como búsqueda de propuestas didácticas eficaces (estímulo) para obtener resultados óptimos que sería el saber leer y escribir (respuesta).

En tal sentido, las propuestas didácticas focalizan las unidades de la lengua que se pretende que el alumnado lea y escriba (letra, sílaba, palabra, texto), ignorando en determinados casos el contexto de enseñanza e incluso los procesos internos de aprendizaje que se dan en el discente, suponiendo que el nivel competencial de la escritura es igual al de la lectura. De ahí que se le pida que escriba lo mismo que es capaz de leer, convirtiendo en sonidos unos signos gráficos. Desde esta perspectiva, el docente es quien tiene un papel protagonista determinado en cada momento al establecer lo que los discentes deben aprender.

Partiendo de la enseñanza del lenguaje integrado<sup>678</sup> durante su recorrido por los tres años de infantil, con Victoria se tomaron como base los elementos más pequeños del lenguaje escrito – letra, fonema y sílaba – hasta llegar a las palabras, frase o texto. La meta principal a la hora de aprender a leer desde esta perspectiva se centra desde un nivel elemental en la elaboración de significados.

<sup>678</sup> Pressley, M. (1999). *Cómo enseñar a leer*. Barcelona: Paidós.

El lenguaje integrado es un punto de vista sobre la alfabetización que prima el desarrollo natural de la enseñanza a partir de la escritura cotidiana. Solo se incide en el desarrollo de las habilidades básicas de la lectura cuando el alumnado lo requiere dentro del contexto de la lectura y la escritura, produciendo unos efectos positivos en la enseñanza elemental de la alfabetización, aunque la diversidad de orientaciones de recomendaciones educativas que se puedan hacer estarán sujetas a la diversidad de prácticas que en el aula se efectúen.

Coincido con Frank Smith<sup>679</sup> y Kenneth Goodman<sup>680</sup>, al destacar la importancia del conocimiento previo a la hora de leer, pero según Pressley<sup>681</sup>, éstos se equivocan al pensar que tienen mayor importancia los indicios semánticos y de significado dentro del texto al reconocer las palabras frente a la enseñanza de las partes de una palabra y sus combinaciones, que sería la enseñanza fonética.

“La evidencia científica es simplemente arrolladora: para reconocer una palabra, los indicios o pistas letra-sonido son más importantes que las semánticas o las sintácticas, a pesar de que Smith y Goodman no dejen de afirmar lo contrario. Aunque las obras de Smith y Goodman contribuyeron mucho a inspirar la perspectiva del lenguaje integrado, no eran demasiado útiles para poner en práctica sus conclusiones. En lo que respecta a la puesta en práctica de esta perspectiva, Smith y Goodman están más en contra de la enseñanza que a favor de ella, porque creen que aprender a leer depende mucho más de las experiencias integradas de la lectura y la escritura que de enseñar cuáles son las partes de las palabras y cómo éstas se pueden combinar”.

La premisa básica de este proceso de enseñanza y aprendizaje basado en el método sintético es empezar dicho aprendizaje por las estructuras más simples y, una vez memorizadas, fusionarlas en otras más complejas. Ése es el esquema que siguen los métodos fonético, alfabético y silábico, como vimos en el apartado 3.2.2.

Aunque cada vez menos, es elevado el número de profesores que todavía sigue creyendo en la eficacia de este enfoque tradicional, y en nuestro objeto de estudio el sintético, para enseñar a leer y escribir. Concretamente en el análisis que nos ocupa del proceso lectoescritor de Victoria, podemos hablar de una fusión entre el esquema alfabético durante el transcurso de infantil de tres años y fonético durante los cursos de infantil de cuatro y cinco años. Posiblemente, éste último, es el más popular en España, donde casi todos los mayores de veinte años, no el caso de la edad de mi hija, hemos aprendido a leer y escribir con este sistema trabajando la forma y el nombre de cada una de las letras de manera independiente para combinarlas después creando sílabas y palabras.

---

<sup>679</sup> Smith, F. (1979). *Reading without nonsense*. Nueva York: Teachers College Press.

<sup>680</sup> Goodman, K.S. (1996). *On reading*. Portsmouth: Heinemann.

<sup>681</sup> Pressley, M. *op. cit.*, p.27.

## TRES AÑOS

En esta sucesión de procesos, previo al estudio e interiorización de las vocales, se potencia la grafomotricidad<sup>682</sup> fina con preescritura no diferenciada, como es el caso de cuadernillos del primer trimestre de tres años con el Proyecto Nubaris, que a lo largo del segundo y tercer trimestre se irán completando. Los matices en el tratamiento de los contenidos lecto-escritores, lo podemos resumir en las siguientes aportaciones:

- Conocimiento y asociación de colores: En la figura 33, la ficha se centra en marcar con pintura de dedo amarilla y verde las hojas del árbol que no se han caído. En esta edad el alumnado es capaz de diferenciar varios colores, formas y tamaños, aunque se puede equivocar con frecuencia.



Figura 33. Ficha conceptualización de colores 1 (Victoria: 1<sup>er</sup> Trim. de 3 años)

- A su vez reconocen y diferencian particularidades que les permite agrupar, clasificar y comparar, seriar de manera elemental y establecer diversas relaciones

<sup>682</sup> Sabiendo que la grafomotricidad es el movimiento gráfico realizado con la mano para escribir, podemos aclarar que la base de la educación grafomotora es la motricidad fina, por lo que previamente se aconseja realizar actividades que desarrollen la destreza de las manos y de los dedos, así como la coordinación visomanual.

En tal sentido, la grafomotricidad o desarrollo grafomotriz del discente tiene como objetivo fundamental completar y potenciar el desarrollo psicomotor a través de diferentes actividades, preparándoles de esta manera para el posterior aprendizaje de la escritura.

cuantitativas como *mucho*, *poco* o *ninguno*. En la figura 34 se presenta la ficha donde se deben pegar gomets rojos en el bote donde hay muchos objetos, y puntear con cera azul en el bote donde solo hay un objeto.



Figura 34. Ficha conceptualización de colores 2 (Victoria: 1<sup>er</sup> Trim. de 3 años)

- Identificación de líneas curvas: En el ejemplo de la figura 35 se debe seguir con pintura de dedo el camino curvo desde la flecha para que la abuela recoja a Nuba.



Figura 35. Ficha líneas curvas (Victoria: 1<sup>er</sup> Trim. de 3 años)

- Es importante destacar que en este período temporal, la función simbólica de la conciencia les permite sustituir cualquier objeto por su representación, manifestándose en el dibujo, juegos, acciones y en su actividad cognoscitiva. De



ahí que, en la ficha de la figura 36, al escuchar la canción de “Voy al colegio” se le pida garabatear por toda la lámina con ceras blandas al ritmo de la canción.



Figura 36. Representación rítmica de una canción (Victoria: 1<sup>er</sup> Trim. de 3 años)

- Trazos: La finalidad de la ficha en la figura 37 es repasar los trazos de manera vertical de arriba a abajo siguiendo el punteado para que el conejo llegue a la madriguera.

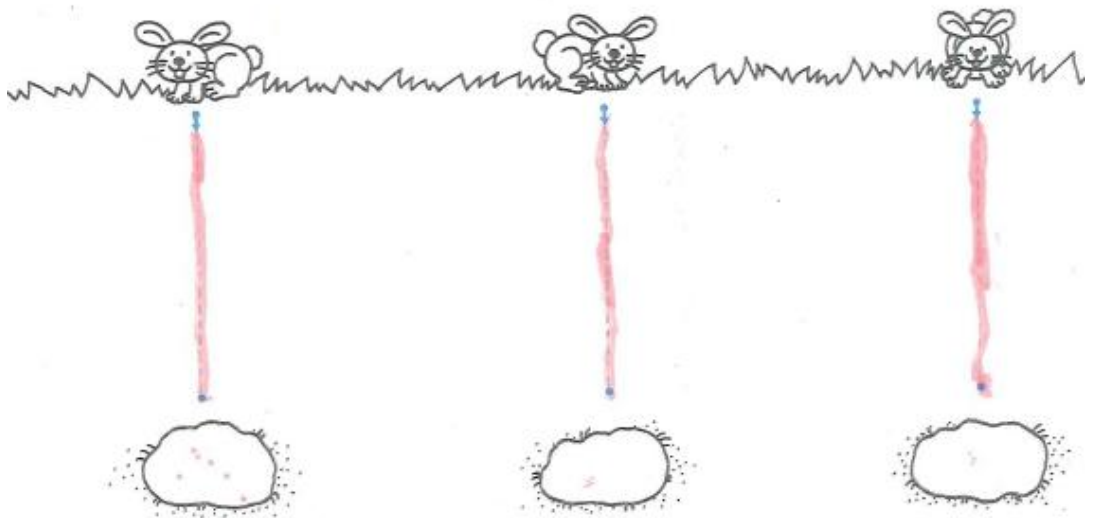


Figura 37. Trazos verticales (Victoria: 1<sup>er</sup> Trim. de 3 años)

- Continuando con la direccionalidad de los trazos, se practica contextualizando las fichas. Por ejemplo, en la figura 38 se realizan trazos horizontales y en la figura 39 recorridos en esquina, diagonal o zig-zag.

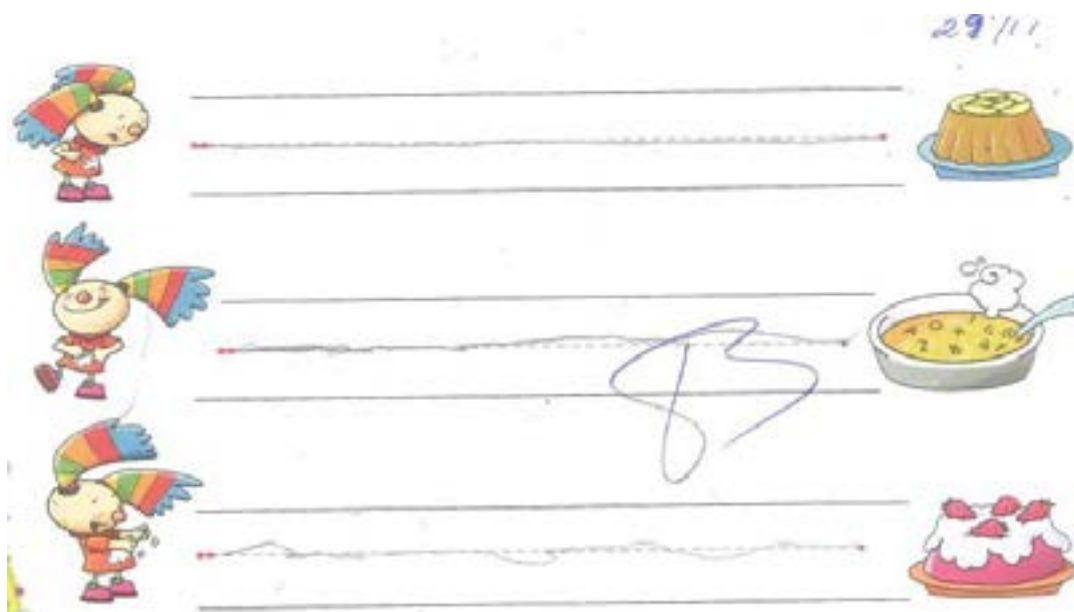


Figura 38. Trazos horizontales (Victoria: 1<sup>er</sup> Trim. de 3 años)

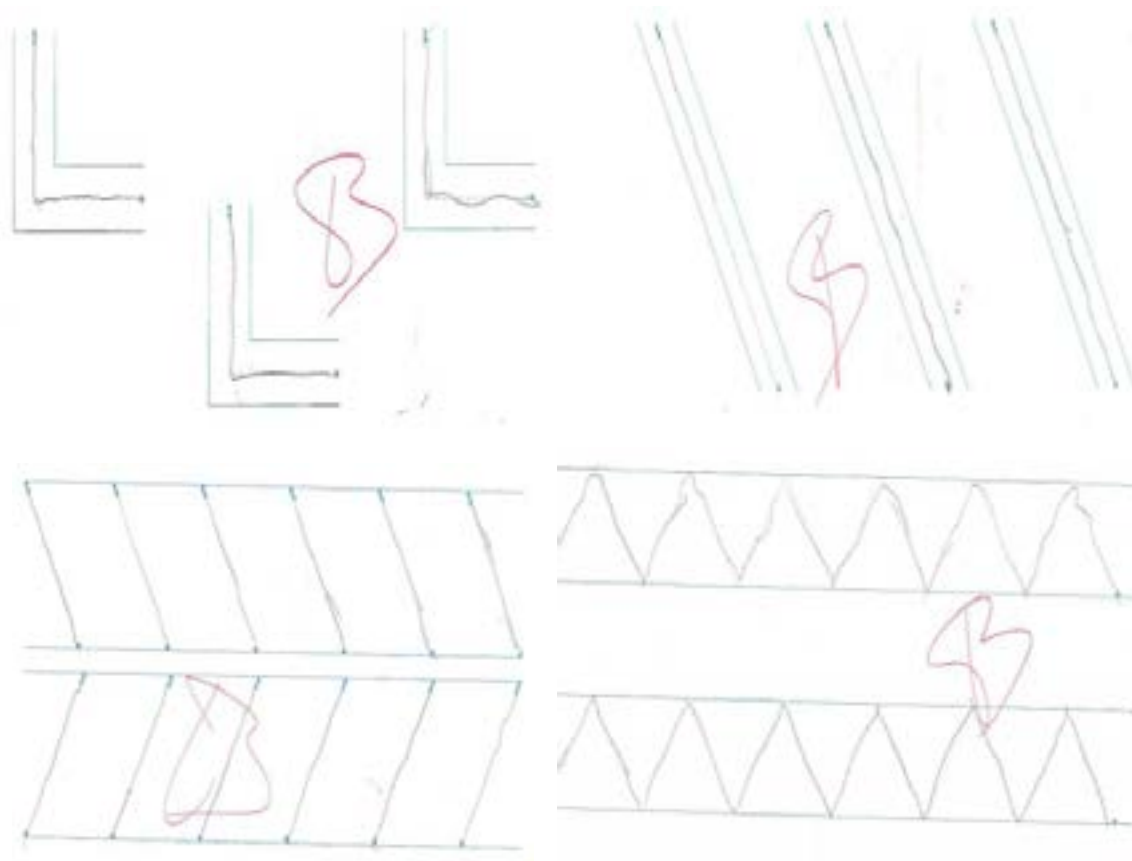


Figura 39. Trazos rectos: en esquina, diagonal y zig-zag (Victoria: 2<sup>o</sup> Trim. de 3 años)

- Primer acercamiento a números: Con la repetición de los trazos rectos o curvos en diversas direcciones, se potencia la grafía de las primeras representaciones numéricas, como podemos apreciar en las figuras 40, 41 y 42.



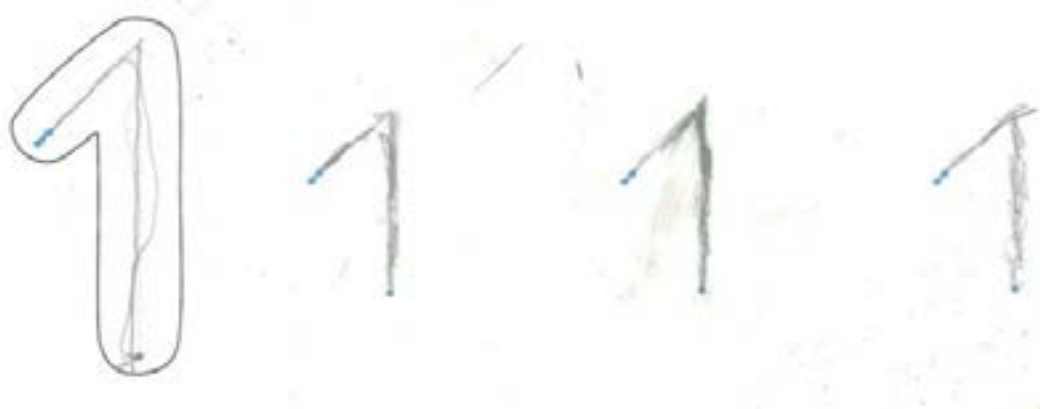


Figura 40. Primer acercamiento al número 1 (Victoria: 2º Trim. de 3 años)



Figura 41. Primer acercamiento al número 2 (Victoria: 2º Trim. de 3 años)



Figura 42. Primer acercamiento al número 3 (Victoria: 3º Trim. de 3 años)

- Otro aspecto, trabajado a lo largo del curso, es la inteligencia emocional<sup>683</sup>, pretendiendo lograr mantener un estado de ánimo estable, alegre y activo para saber sobreponerse a los sucesos negativos que se presentan.



Figura 43. Al mal tiempo, buena cara (Victoria: 3<sup>er</sup> Trim. de 3 años)

- También se busca como logro, considerándose como fomento de la psicomotricidad fina<sup>684</sup>, ser hábiles para valerse por sí mismos, por ejemplo poder vestirse y desvestirse más o menos bien, identificando cuál es la ropa adecuada para cada circunstancia temporal.

<sup>683</sup> Fomentando un aprendizaje basado en las emociones, se favorece en el alumnado poder gestionar con mayor efectividad distintas áreas de su vida y poder comunicarse mejor al reconocer emociones en las otras personas para poder respetar, entender y conectar. Se trata de favorecer el respeto, asertividad y habilidades sociales que les permitirá sin duda ir madurando con mayor autonomía.

<sup>684</sup> El desarrollo de las habilidades de psicomotricidad fina son decisivas para el escolar porque los logros que alcance en este campo le abren la puerta a la experimentación y al aprendizaje sobre su entorno y, como consecuencia, juega un papel fundamental en el desarrollo de la inteligencia.

En la etapa preescolar se va afianzando conforme avanza la escolarización. A los tres años su control sobre el lápiz es mayor, demostrando que puede dibujar un círculo u otro objeto aunque sus trazos sean aún muy simples. A los cuatro años aprenderán a utilizar las tijeras, a copiar formas geométricas y letras e incluso hacer objetos con plastilina de dos o tres partes. A los cinco años ya están preparados para cortar con más precisión, pegar y trazar formas, pudiéndose identificar trazos definidos en sus dibujos y formas identificables.

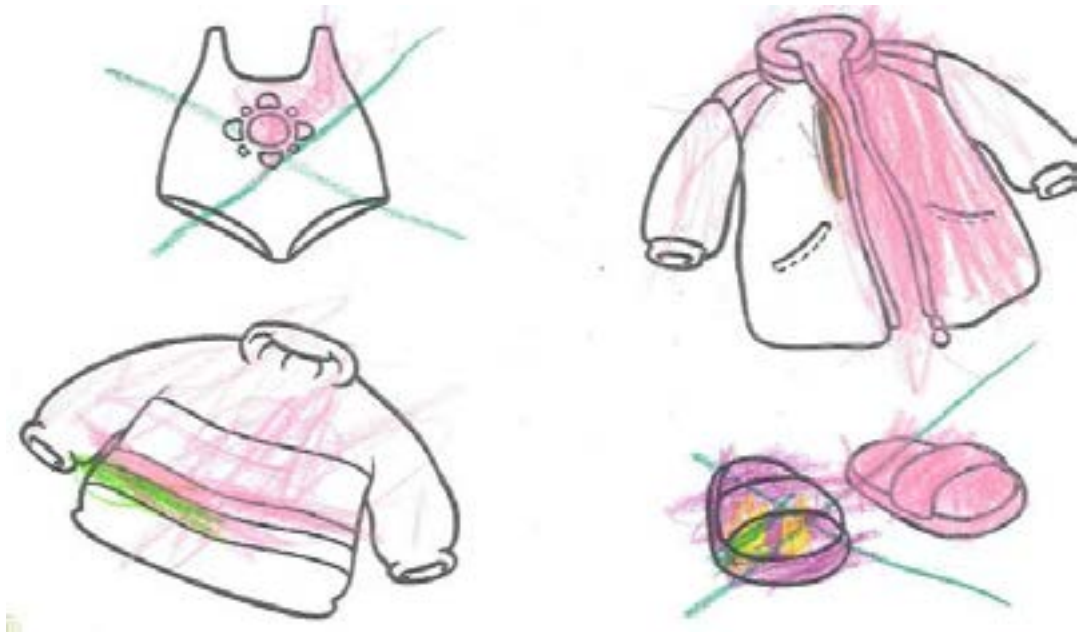


Figura 44. Prendas para no pasar frío (Victoria: 3<sup>er</sup> Trim. de 3 años)

- En cuanto al lenguaje, se pretende alcanzar un nivel apropiado de la función reguladora que se ve reflejado en sus primeros intentos de escritura. La idea es ir incorporando las vocales una vez que se afianza la preescritura. El orden vocálico general que se sigue normalmente con esta metodología sintética es la /i/ y la /o/.

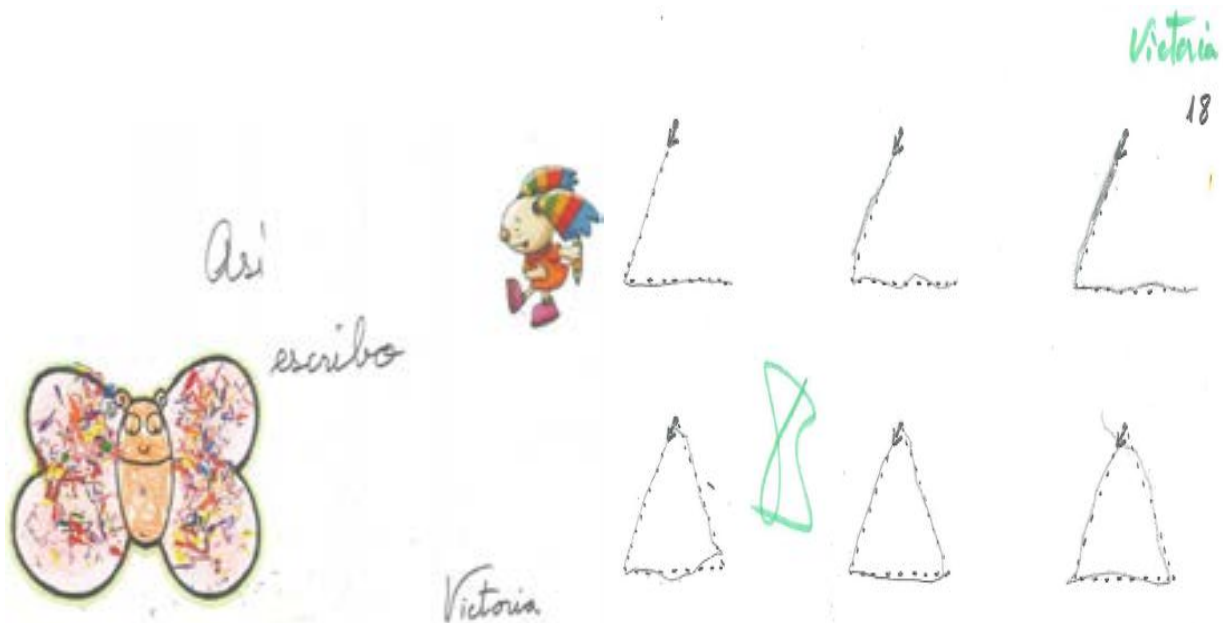


Figura 45. Primer acercamiento a la escritura: /i/ (Victoria: 3<sup>er</sup> Trim. de 3 años)

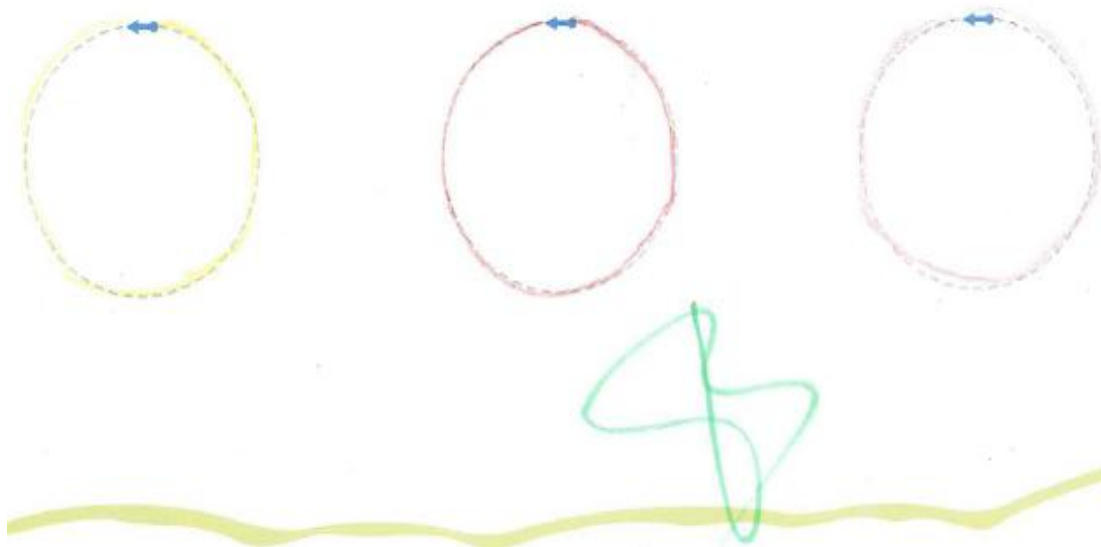


Figura 46. Primer acercamiento a la escritura: /o/ (Victoria: 3<sup>er</sup> Trim. de 3 años)

- Estos avances que se van alcanzando ayudan eficazmente a controlar la conducta y organizar una disciplina más consecuente, favoreciendo que el alumnado se sienta elogiado.



Figura 47. Diploma (Victoria: 3<sup>er</sup> Trim. de 3 años)

La modalidad alfabética del método sintético, como habíamos mencionado con anterioridad, suele comenzar por las vocales siguiendo con ellas el orden /i, o, a, e, u/. Una vez bien definida su interiorización se pasa a las consonantes, generalmente con la /p/ o la /m/ que resultan más fáciles para el alumnado de esta edad, y con ellas se van formando las primeras sílabas y palabras.

Siguiendo con el proceso, y en concreto centrándonos en el aprendizaje de Victoria, analizamos cómo en los dos últimos cursos del segundo ciclo de infantil, en cuatro y cinco años, como dijimos al comienzo del presente apartado y que desarrollaremos a continuación, el esquema utilizado es el fonético que parte del sonido de la letra como unidad mínima –por ejemplo, la /m/ no se aprende como eme, sino como mmmm– para, posteriormente, relacionarlo con la grafía.

Sus defensores, como se estableció en el apartado 3.2.2.2., consideran que ayuda al discente a comprender más fácilmente la relación entre fonema y letra, o lo que es lo mismo, entre habla, lectura y escritura, además de favorecer una correcta articulación de las palabras y sin errores. Sin embargo, también se critica que a estas edades cuando los pequeños empiezan a leer, todavía no tienen interiorizado el concepto de fonema en el que se basa, por lo que se dificulta el proceso.

Para poder realizar un análisis del proceso seguido presentamos a continuación el desglose de contenidos trabajados tanto en cuatro como en cinco años por Victoria:

#### CUATRO AÑOS

- Grafomotricidad: Relacionándolo con objetos de clase se practica el trazo vertical y descendente, oblicuo, horizontal, aspás y cruces, festones ascendentes y descendentes o trazo en espiral.



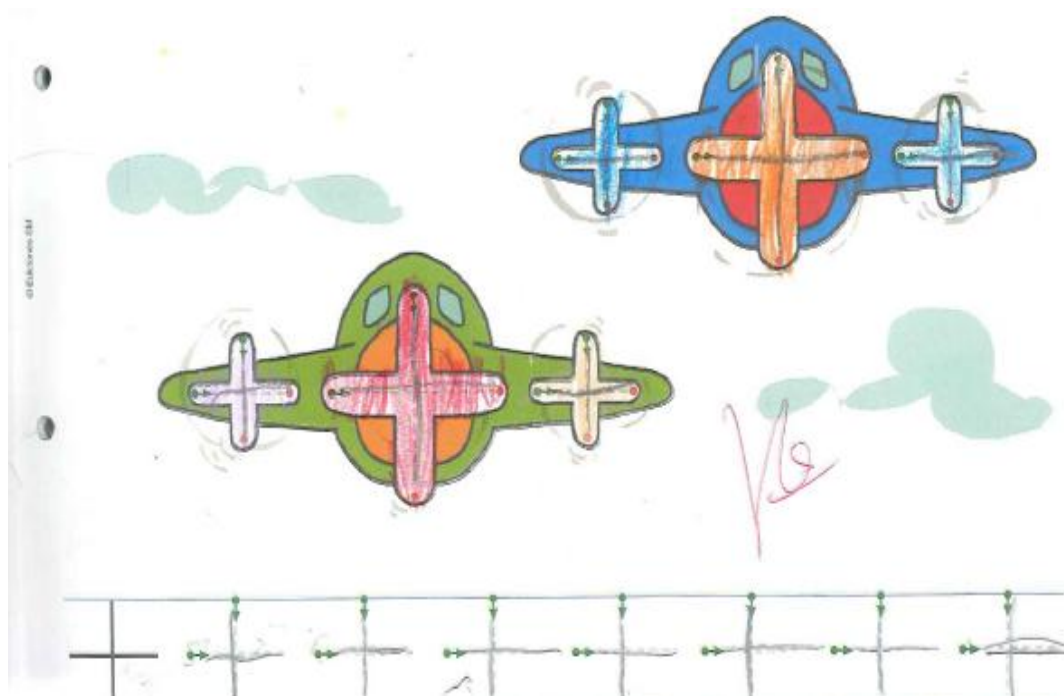


Figura 48. Grafomotricidad con trazo de cruces (Victoria: 2º Trim. de 4 años)

La grafomotricidad es un trabajo en conjunto que ponen en funcionamiento muchos músculos de la mano para así poder graficar o escribir, este trabajo aunque parece fácil es algo difícil por la práctica que requiere.

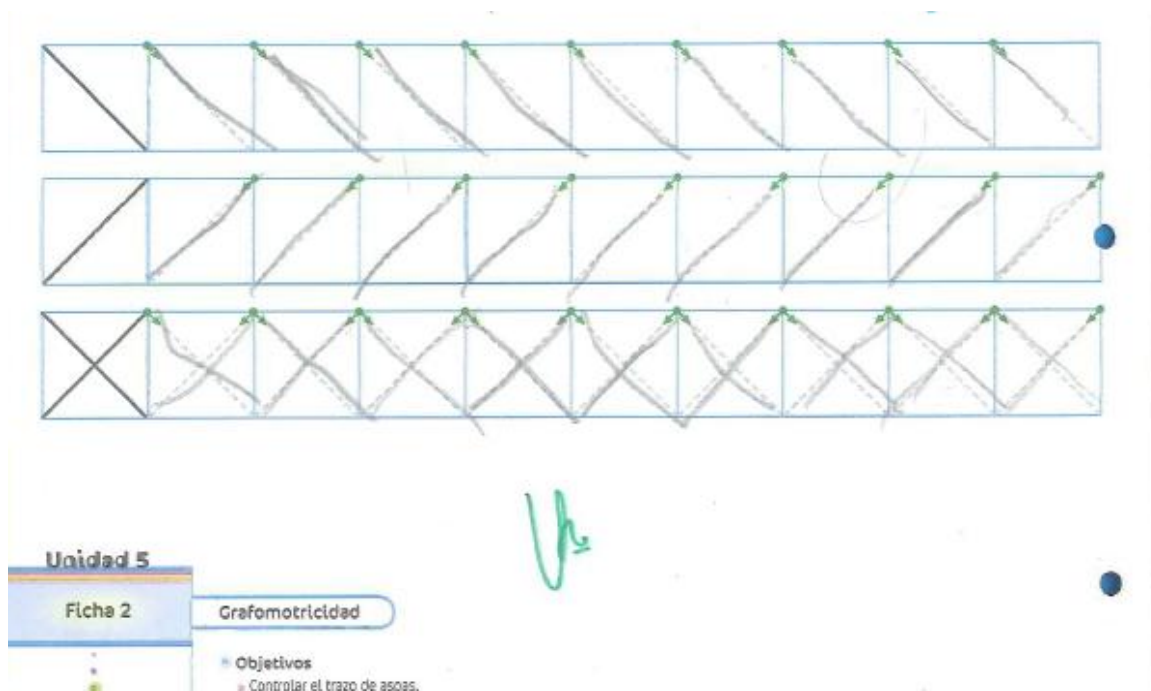


Figura 49. Grafomotricidad con trazo de aspas (Victoria: 2º Trim. de 4 años)



Figura 50. Grafomotricidad con trazo de espirales (Victoria: 3<sup>er</sup> Trim. de 4 años)

Cuando el alumnado logra tener una buena estimulación fina en las manos, estará en disposición de escribir sin dificultad. Para este trabajo, se empieza con trazos simples como hacer líneas verticales, transversales, circulares, hasta ir aumentando su grado de dificultad.



Figura 51. Grafomotricidad con trazo curvo (Victoria: 3<sup>er</sup> Trim. de 4 años)



- Repaso numérico con trazos y grafías: Se repasan las agrupaciones coloreando las series. Se trata de numerar del 1 al 3, repasando los números.



Figura 52. Refuerzo numérico 1 (Victoria: 1<sup>er</sup> Trim. de 4 años)

- Asociación de números a colores para dar formato a un dibujo, que sirve además para reforzar los conceptos de:
  - ✓ Medida (lleno-vacío, grueso-delgado, largo-corto, alto-bajo, rápido-lento). Un ejemplo lo tenemos en la figura siguiente, en la que el objetivo principal se centra en discriminar objetos largos y cortos haciendo clasificaciones, según la longitud del objeto, en este caso, reglas y lápices.

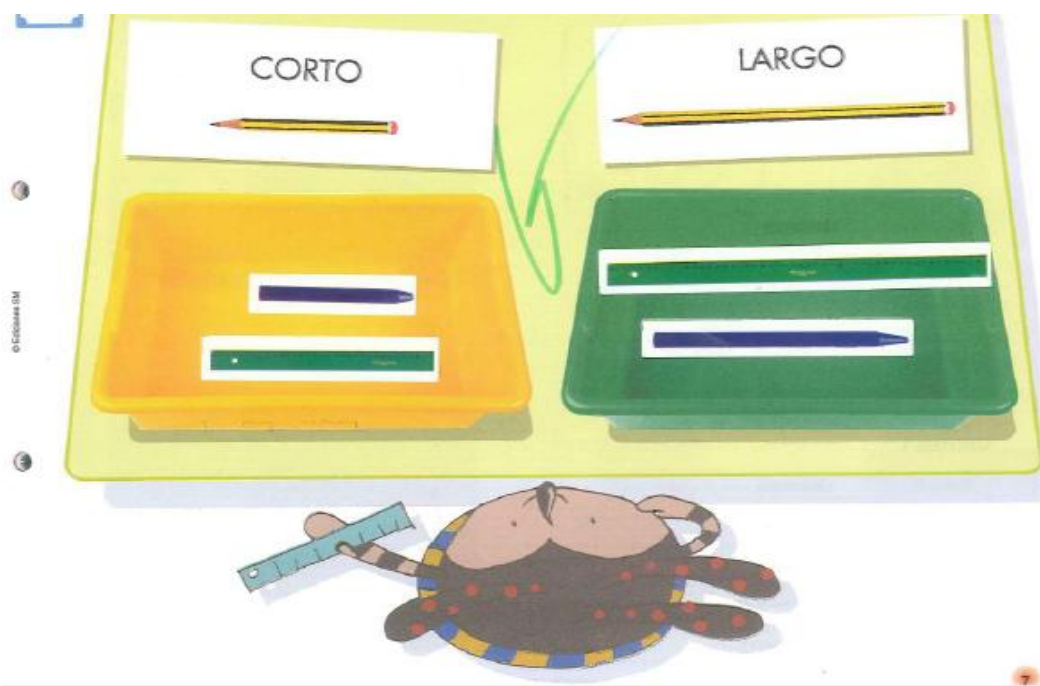


Figura 53. Ejemplo de medida corto-largo (Victoria: 1<sup>er</sup> Trim. de 4 años)

✓ Formas geométricas (regulares o irregulares).

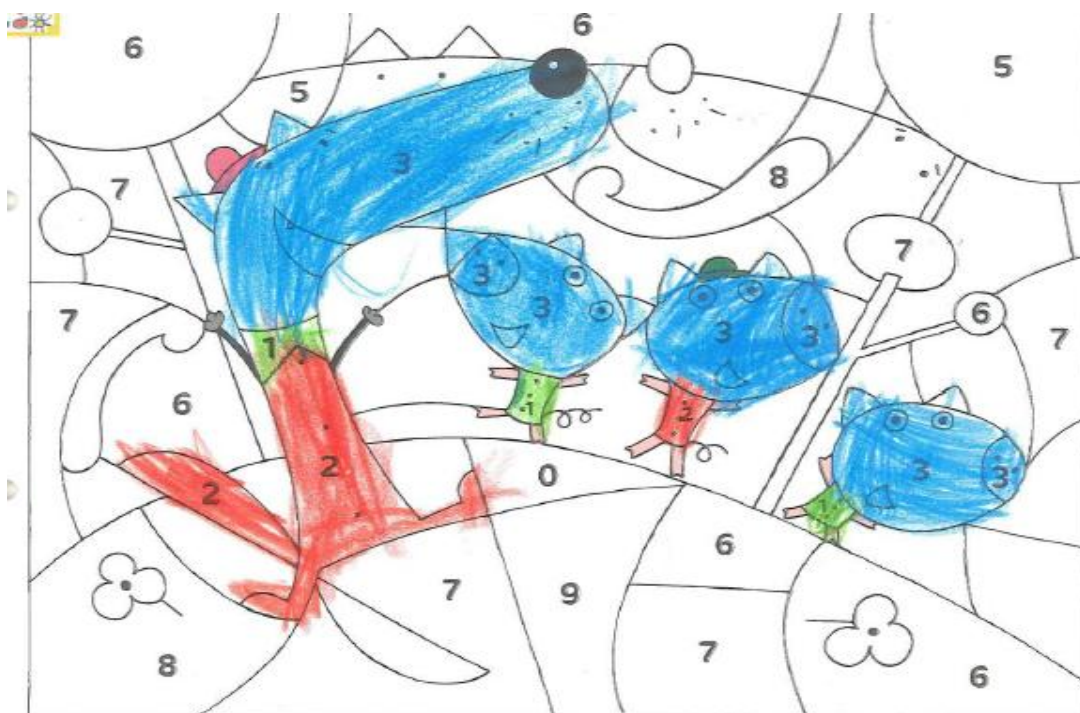


Figura 54. Refuerzo numérico 2 (Victoria: 1<sup>er</sup> Trim. de 4 años)

- ✓ Orientación espacial (encima-debajo, cerca-lejos, delante-detrás, arriba-abajo, a un lado-al otro lado, al lado de, dentro-fuera, alrededor, el centro, en medio de).



Figura 55. Orientación espacial arriba-abajo (Victoria: 1<sup>er</sup> Trim. de 4 años)

- ✓ Razonamiento lógico (series, iniciación a la suma con números comprendidos entre el 1 y 6).

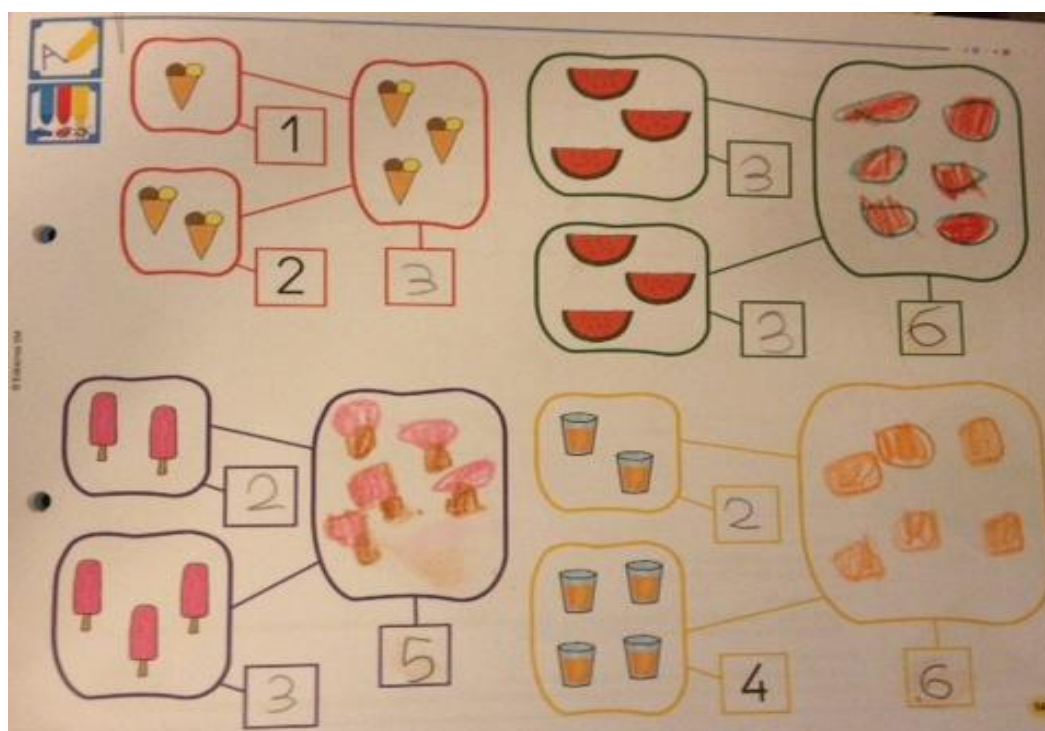


Figura 56. Iniciación a la suma (Victoria: 3<sup>er</sup> Trim. de 4 años)



- Otros elementos matemáticos, científicos y sociales trabajados que complementan los contenidos abordados son:
- ✓ Propiedades (cuadrado-rectángulo, círculo-esfera-óvalo, suave-áspero, triángulo, líneas abiertas-cerradas, líneas curvas-rectas, trayectorias curvas-rectas, mediano, grueso-fino, liso-rugoso).



Figura 57. Identificación cuerpo geométrico esfera (Victoria: 1<sup>er</sup> Trim. de 4 años)

- ✓ Relaciones lógicas (necesidades básicas, dentro-fuera, tabla de doble entrada, días de la semana) y cuantificadores (todos-algunos, tantos como, más que-menos que, igual que, el doble).



Figura 58. Tabla doble entrada con forma y color (Victoria: 3<sup>er</sup> Trim. de 4 años)

- ✓ Experimentos (objetos y sensaciones, color naranja, dulce-salado, sólido-líquido, el huevo, rápido-lento, crecimiento de un vegetal, sombras chinescas, objetos que flotan-se hunden).

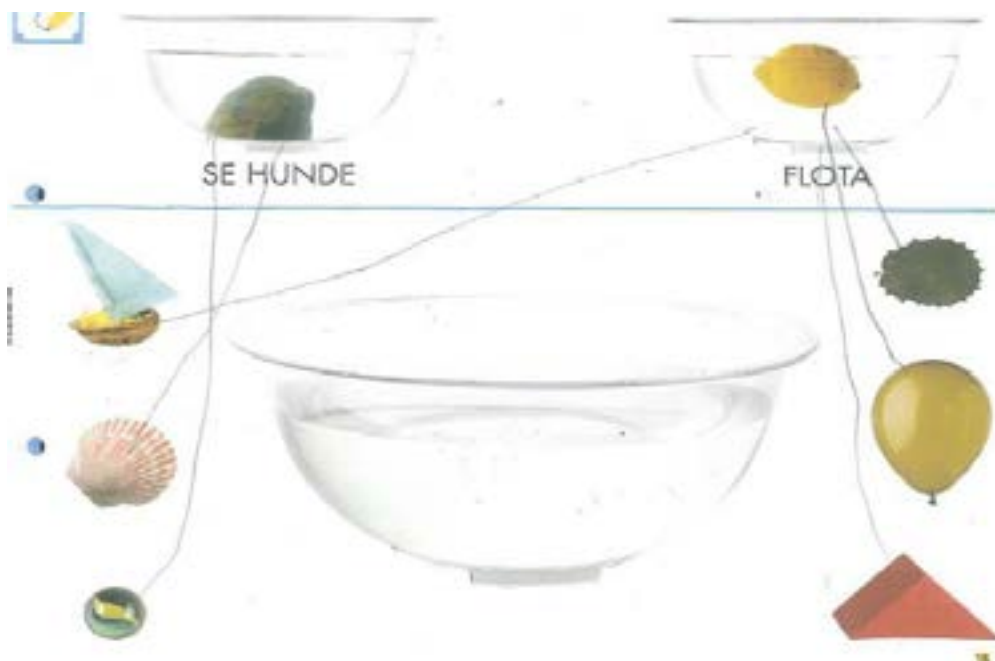


Figura 59. Experimento: Flotabilidad de objetos (Victoria: 3<sup>er</sup> Trim. de 4 años)

- ✓ Solución de problemas (problema de discriminación, encaje de figuras, problema de pertenencia). Un ejemplo lo tenemos en la siguiente ficha, donde el personaje principal Trufo está intentando elegir la galleta que más le gusta, teniendo en cuenta dos criterios positivos: ser redonda y de chocolate.

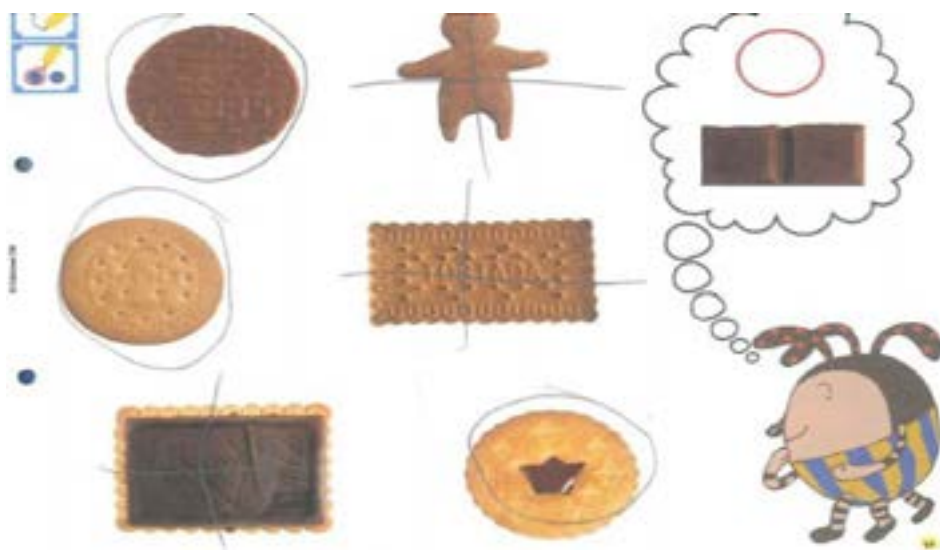


Figura 60. Solución problemas de discriminación (Victoria: 1<sup>er</sup> Trim. de 4 años)

- Educación emocional: En las fichas incluidas en los cuadernillos se trabajan distintos aspectos de la educación emocional, como pueden ser:
  - ✓ Respeto de turno, escuchar, responsabilidad, preferencias y miedos. Por ejemplo, en la ficha que mostramos a continuación se observan las ilustraciones y se comenta qué pasa cuando nos dejamos las cosas olvidadas (ver anexo 6.1).
  - ✓ Formas de agradecimiento y emociones básicas, cuidado entre los miembros de la familia o buscar soluciones. Concretamente, uno de los objetivos es fomentar la expresión de agradecimiento, enseñando distintas formas con las que dar las gracias. Para ello, un ejemplo puede ser el que muestra la figura siguiente, en la que la alumna tiene que pintar una escena en la que estén dando las gracias a alguien.



Figura 61. Educación emocional (Victoria: 1<sup>er</sup> Trim. de 4 años)

- Lectoescritura: Este aspecto se ve reforzado por el uso de un cuadernillo complementario, que mencionamos al principio, “Al son de las letras” de nivel 1 de la editorial SM., que a su vez dispone de dos cuadernos que secuencian el aprendizaje de las vocales:
  - ✓ Cuaderno 1: Discriminación de las vocales débiles /i, u/ y la vocal fuerte /a/.

- ✓ Cuaderno 2: Discriminación del resto de vocales /e, o/, incluyendo /y/ en su tratamiento con uso de vocal.

La estructura que utiliza es la pauta de caligrafía que consiste en dos líneas básicas horizontales para el cuerpo de las letras y dos líneas adicionales por encima y debajo de las básicas cuya misión es marcar el límite para los que exceden el cuerpo básico de las dos líneas o las mayúsculas.

Con la vocal /i/ se asocia a un nombre que en este caso es la “I” de Irene. El alumnado debía trazar un camino en el interior de las letras i mayúscula y minúscula con una cera de color, teniendo en cuenta que se empieza en las flechas verdes y se para en los puntos rojos. Seguidamente se refuerza en otra ficha donde deben repasarla siguiendo la dirección del trazo, pasando a practicar la grafía de la minúscula en la pauta, como vemos en la figura 64.



Figura 62. Vocal /i/ (Victoria: 2º Trim. de 4 años)



Otros ejercicios que se realizan de refuerzo del aprendizaje de la vocal /i/, son:

- ✓ Colorear determinados objetos que contengan esta vocal.
- ✓ Rodear los personajes que tienen el sonido /i/ en su nombre.
- ✓ Observar todas las veces que se repite la vocal /i/ señaladas en un texto en distinto color, para rodearlas después.
- ✓ Repasar líneas horizontales y verticales, para la grafía de la I.

Con respecto a la vocal /u/ el proceso es similar en lo que a ejercicios se refiere, pero previamente se repasan festones horizontales que recuerdan la grafía de esta vocal. Con el dedo repasarán la dirección de la grafía siguiendo la dirección del trazo (ver anexo 6.1).

Para comenzar con la vocal /a/, se practica previamente la grafomotricidad haciendo círculos y palitos en el sentido de la flecha verde hasta el punto rojo. Posteriormente, se repasará el interior de la letra en la pauta y picará con un punzón la de mayor tamaño, hasta llegar a completar las aes que faltan (ver anexo 6.1).

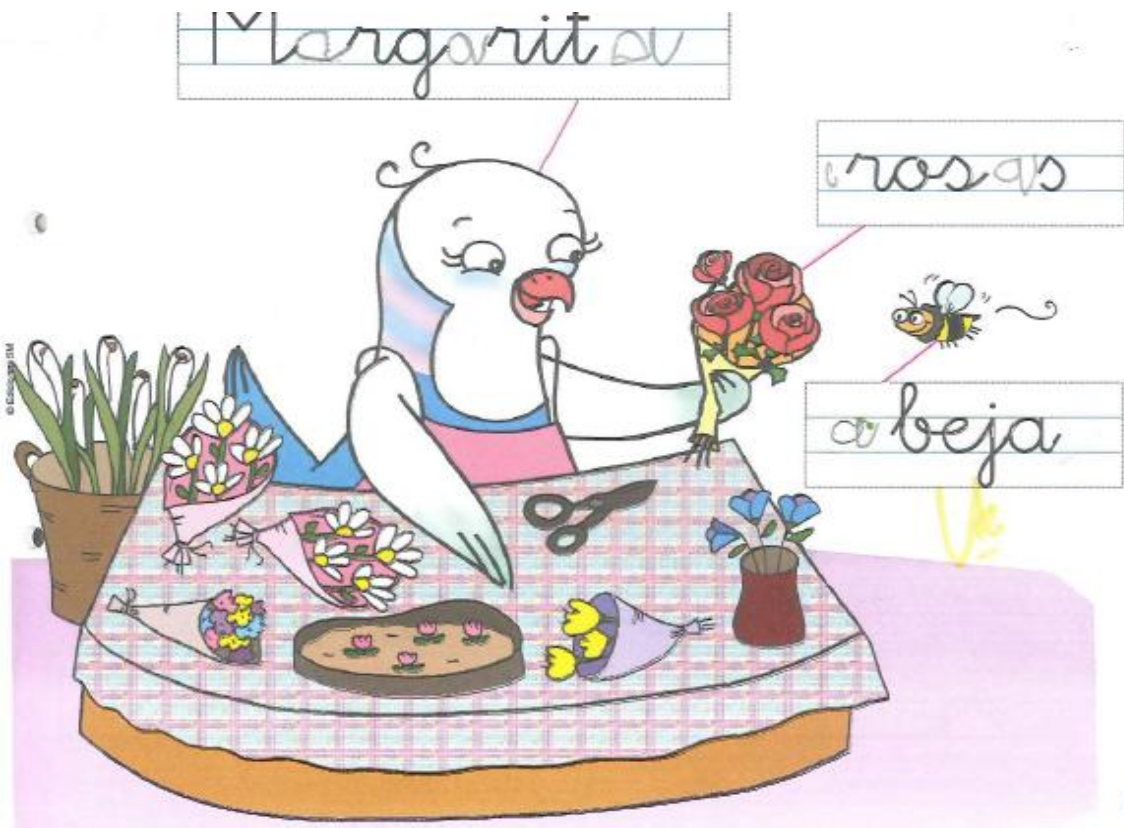


Figura 63. Vocal /a/ (Victoria: 2º Trim. de 4 años)

Con la vocal /e/ el ritmo es similar, pero ya en el tercer trimestre, empezando por aspectos de grafomotricidad, se continuarán con ejercicios para:

- ✓ Repasar con pintura de dedos las letras del cartel siguiendo la dirección de las flechas.
- ✓ Rodear los elementos que tienen el sonido /e/ en su nombre.
- ✓ Aprender una estrofa con contenga la mencionada vocal.
- ✓ Trazar una línea debajo de las que son mayúsculas y discontinua en las minúsculas.
- ✓ Repasar las líneas horizontales y verticales para después realizar la grafía de la E.
- ✓ Observar las fotos de la ficha y rodear las vocales objeto de estudio.
- ✓ Pegar adhesivos siguiendo un código....

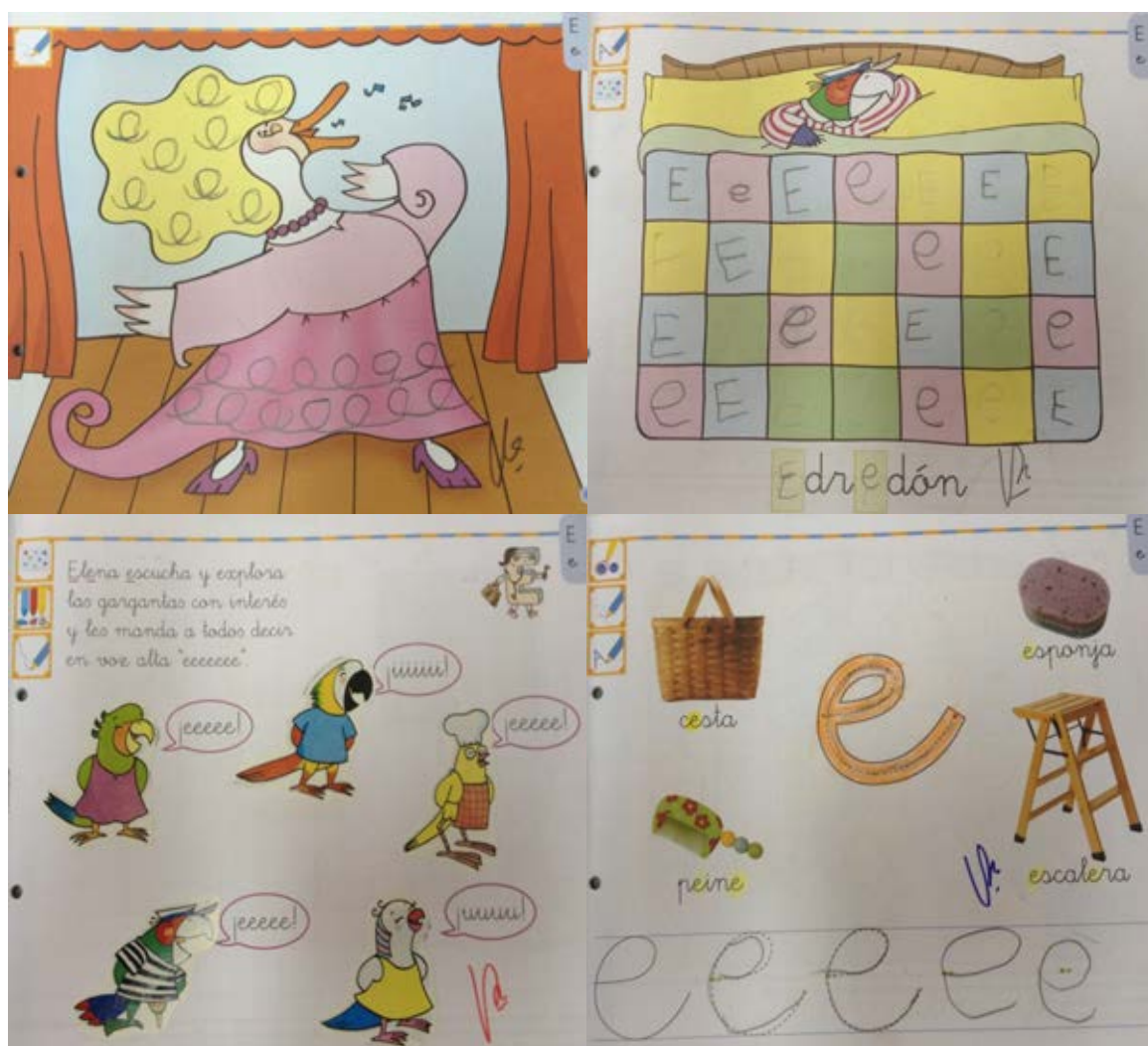


Figura 64. Vocal /e/ (Victoria: 3<sup>er</sup> Trim. de 4 años)

La sucesión de ejercicios con la vocal /o/ es idéntica a la vocal anteriormente estudiada, pasando de refuerzo grafomotriz de trazos curvos a la escritura dentro de una pauta, identificando la vocal en cuestión dentro de un texto corto con rima, como establece Adams<sup>685</sup>, para desarrollar la conciencia fonémica<sup>686</sup>, leyendo en voz alta las palabras y coloreando la vocal o pegando gomets sobre ella, o uniendo los puntos que la contengan.



Figura 65. Vocal /o/ (Victoria: 3<sup>er</sup> Trim. de 4 años)

Como novedad en la asimilación de las vocales, se introduce la /y/ como sonido vocálico (o pronunciándose como semivocal en “soy” o “buey”), aunque sabemos que se trata de una consonante. El procedimiento, salvando esta diferencia, se ejecuta de la misma manera que en las anteriores vocales:

<sup>685</sup> Adams, M.J. (1990). *Beginning to read*. Cambridge: Harvard University Press.

<sup>686</sup> La conciencia fonémica consiste en darse cuenta de que las palabras se componen de sonidos separables, los fonemas, y que se pueden combinar para producir palabras. Existen diferentes niveles en el grado de conciencia fonémica, aunque estudios realizados por Marilyn Adams entre otros, demuestran que el discente es más o menos consciente de ella.

Una de las formas más elementales de esta conciencia fonémica es tener buen oído para los sonidos, que capacita al alumno para recordar mejor las palabras que riman que las que no riman.



- ✓ Control grafomotriz con trazos diagonales y zig-zag para cuando escriba la mayúscula, y trazos curvos para escribir la minúscula.
- ✓ Repasar y escribir la grafía de la letra /y/, practicando el trazo en pauta.
- ✓ Asociar la letra a palabras como sonido vocálico, pero también como conjunción para unir palabras distintas en enumeraciones.

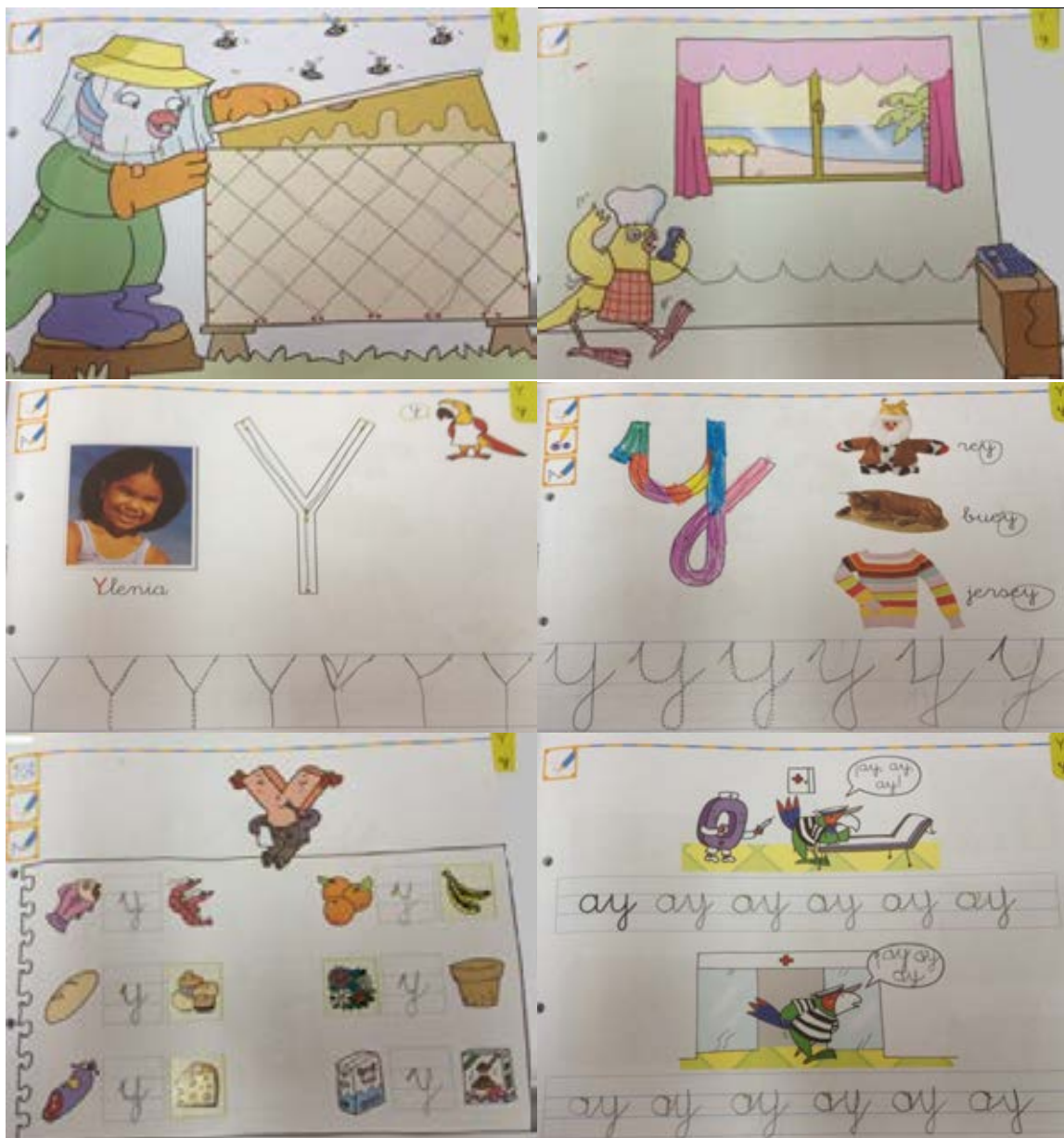


Figura 66. Sonido vocálico /y/ (Victoria: 3<sup>er</sup> Trim. de 4 años)

Para afianzar la adquisición de las vocales, se repasan todas mezclando unas con otras a través de diversos ejercicios y leyéndolas mientras se efectúan. Los ejercicios pueden ser de:

- ✓ Completar con adhesivos las vocales que han desaparecido.
- ✓ Recorrer un laberinto encontrando las vocales solicitadas.
- ✓ Leer y relacionar, uniendo objetos con la vocal con la que empieza.
- ✓ Escribir todas las vocales.
- ✓ Dibujar las vocales representadas por un objeto que tenga la vocal indicada en su nombre.
- ✓ Hacer crucigramas de vocales...



Figura 67. Repaso vocales (Victoria 3<sup>er</sup> Trim. de 4 años). Ver anexo 6.1.

- Las valoraciones sobre el ámbito específico de “Comunicación y representación” relacionado con el lenguaje que la tutora hace sobre el aprendizaje realizado por Victoria en cuatro años destaca que:

OBJETIVO	EP <sup>687</sup>	C <sup>688</sup>
Expresarse de forma clara		x
Utilizar con propiedad el vocabulario aprendido		x
Participar en diálogos colectivos respetando el turno de palabra		x
Memorizar y recitar poesías y adivinanzas, y cantar las canciones aprendidas		x
Realizar con soltura los trazos verticales, horizontales y circulares		x
Realizar correctamente el trazo de festones y espirales	x	
Trazar de forma adecuada líneas oblicuas, aspás y cruces		x
Recordar los cuentos y poderlos contar de manera ordenada		x
Expresar las experiencias personales de manera espontánea		x
Expresar con palabras cómo me siento		x

Tabla 27. Objetivos cumplidos al término de infantil 4 años de Victoria

Para que el alumnado se sienta implicado en el proceso, se le ofrece un boletín con pictogramas que expresan los aspectos comunicativos alcanzados (representados con la letra C) y aquellos en los que se debe seguir trabajando con el apoyo de la familia en casa (representados con las letras EP), tal y como se muestra en la figura 68.

<sup>687</sup> Iniciales que corresponden a “EN PROCESO”.

<sup>688</sup> Iniciales que corresponden a “CONSEGUIDO”



# El cole viajero

**4 años**

COLEGIO: Virapu de Beleu

NOMBRE: Victoria Jelañ Gallego

CURSO ESCOLAR: 2007-08

---

## COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN LENGUAJE

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Me expreso de forma clara</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizo con soltura los trazos verticales, horizontales y circulares</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizo con propiedad el vocabulario aprendido</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recito poesías y adivinanzas y canto las canciones aprendidas</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participo en diálogos colectivos respetando el turno de palabra</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recuerdo los cuentos y los puedo contar de manera ordenada</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expreso mis experiencias personales de manera espontánea</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeto el turno de palabra y las opiniones de los demás</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trazo de forma adecuada líneas oblicuas, aspás y cruces</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizo correctamente el trazo de festones y espirales</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expreso con palabras cómo me siento</li> </ul>					

Figura 68. Boletín de logros (Victoria 3<sup>er</sup> Trim. de 4 años)



## CINCO AÑOS

- Grafomotricidad: Buscando la contextualización de los elementos introducidos, el desarrollo de este aspecto se trabaja mediante:
  - ✓ Almenas, bucles descendentes/ascendentes y combinaciones de ambos.



Figura 69. Grafomotricidad con trazo de almenas (Victoria: 1<sup>er</sup> Trim. de 5 años)

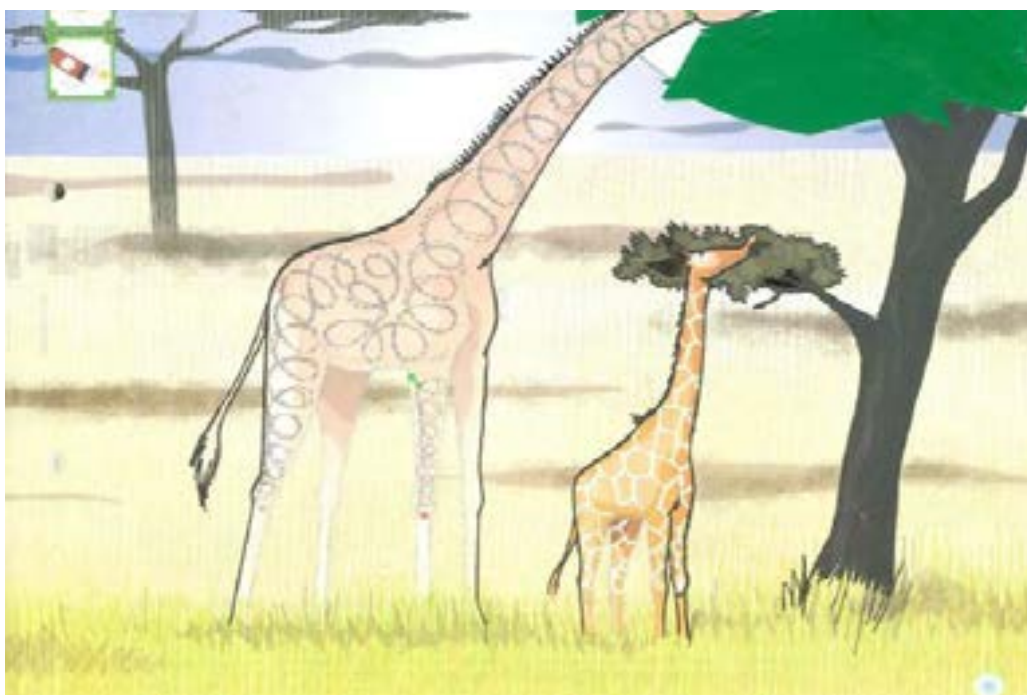


Figura 70. Grafomotricidad con bucles (Victoria: 3<sup>er</sup> Trim. de 5 años)

- ✓ Combinación de ondas, enlaces y oblicuos, repasando las líneas discontinuas.



Figura 71. Grafomotricidad con ondas (Victoria: 2º Trim. de 5 años)

- Números: La forma de introducir los números del 1 al 8 es mediante la figura humana, con material de psicomotricidad, familias de otras culturas y regletas en el primer trimestre. En el segundo trimestre, se repasan esos primeros ocho números y se introduce el 9. Posteriormente, en el tercer trimestre, se incorpora el 0 y se refuerzan los anteriormente trabajados.

Paralelo al trabajo con los números a lo largo de los tres trimestres de este último curso de infantil se introducen:

- ✓ Medidas (largo-corto, deprisa-despacio, largo-corto, mañana-tarde-noche, alto-bajo, rápido-lento, estaciones-meses del año, lleno-vacío, medidas naturales, el reloj, ligero-pesado).

En el ejemplo que se presenta a continuación el objetivo es discriminar los conceptos rápido/lento asociándolo a las grafías de los ordinales hasta el 5º, distinguiendo qué medios de transporte son más rápidos y cuáles más lentos.

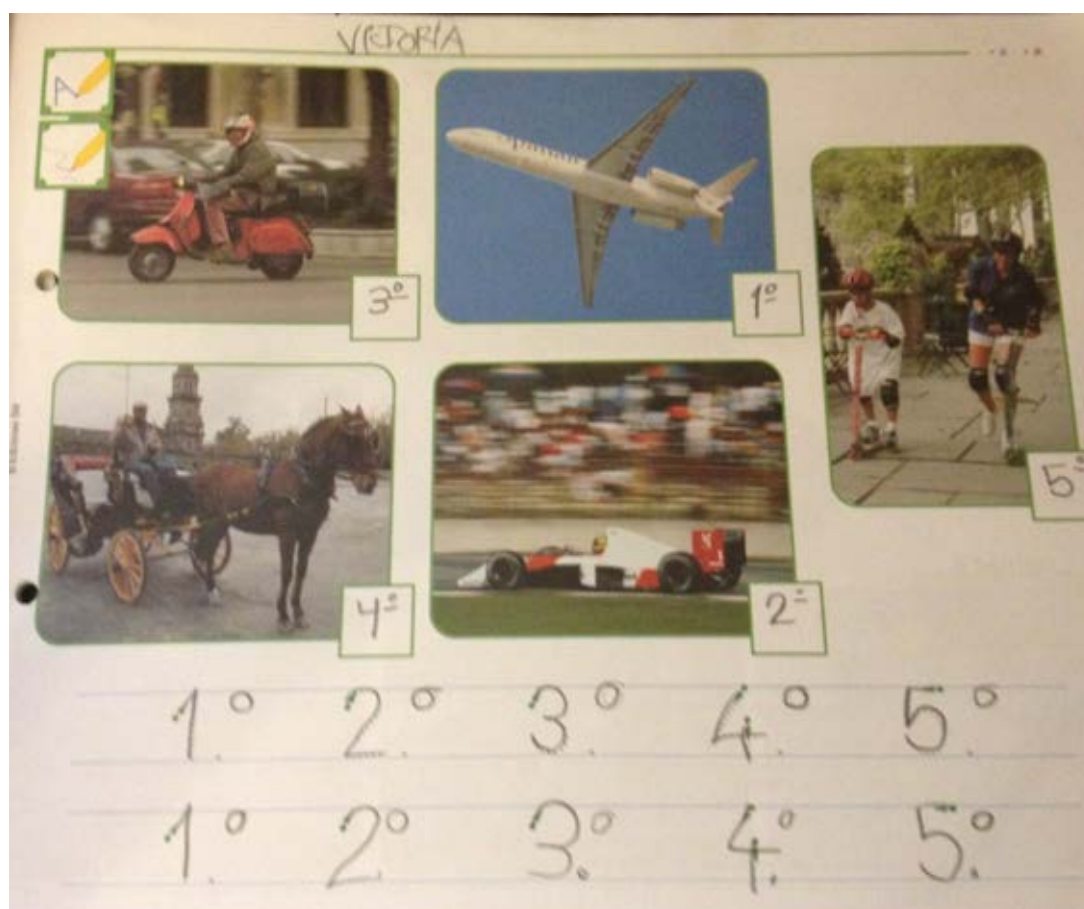


Figura 72. Medidas rápido/lento y ordinales (Victoria: 2º Trim. de 5 años)

- ✓ Propiedades (duro-blando, cuadrado-rectángulo, liso-rugoso, esfera-círculo-óvalo, junto-separado, rombo-triángulo-pirámide, ancho-estrecho, cubo-prisma-cilindro, suave-áspero, líneas rectas-curvas, gordo-delgado, tamaños). Se potencia también que el alumnado diferencie el rombo del triángulo, realizando posteriormente series de tres elementos (ver anexo 6.1).
- ✓ Conceptos espaciales (a un lado-al otro, entre, derecha-izquierda). Un elemento contextualizador de este aprendizaje para interiorizar el concepto de derecha lo tenemos en la ficha 73 con los elementos de una calle, como se puede observar se basa en la simetría.





Figura 73. Conceptos espaciales: derecha (Victoria: 2º Trim. de 5 años)

- ✓ Cuantificación (suficientes, doble-mitad, bastantes, casi todos-alguno, ordinales hasta el noveno, tabla de doble entrada, los mismos que-más que-menos que).

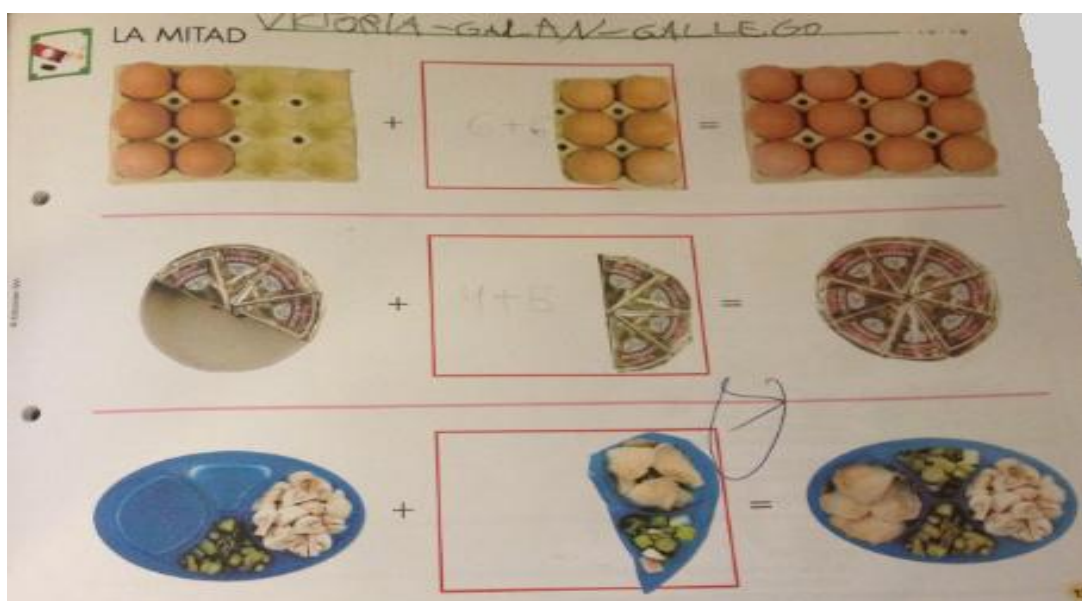


Figura 74. Cuantificación: La mitad (Victoria: 2º Trim. de 5 años)

- ✓ Solución de problemas (organización temporal, orientación espacial, correspondencias, cantidad y color, criterios negativos, problemas de cantidad, juegos de letras, criterios). En concreto el ejemplo que se muestra es sobre la orientación espacial, donde el alumnado debe conocer algunos órganos internos del cuerpo.



Figura 75. Soluc. Problemas: Orientación espacial (Victoria: 1<sup>er</sup> Trim. de 5 años)

- ✓ Experimentos (leche fría y caliente, caída y atracción de objetos, esgrafiado, mezcla de sustancias, pinturas húmedas, adaptación de líquidos, reloj de sol, transformación de sonidos).



Figura 76. Transformación de sonidos (Victoria: 1<sup>er</sup> Trim. de 5 años)

- ✓ Capacidades cognitivas (pensamiento lógico, memoria visual, atención visual, orientación espacial, percepción visual, figura-fondo, transformaciones, atención.). En el ejemplo que se muestra la relación lógica a señalar es la identificación de las características de algunos animales domésticos.



Figura 77. Relación lógica (Victoria: 2º Trim. de 5 años)

- ✓ Introducción de la suma durante el primer y segundo trimestre. En el tercer trimestre se incorpora el concepto de suma vertical y sumas consecutivas.



Figura 78. Iniciación a la suma (Victoria: 2º Trim. de 5 años)



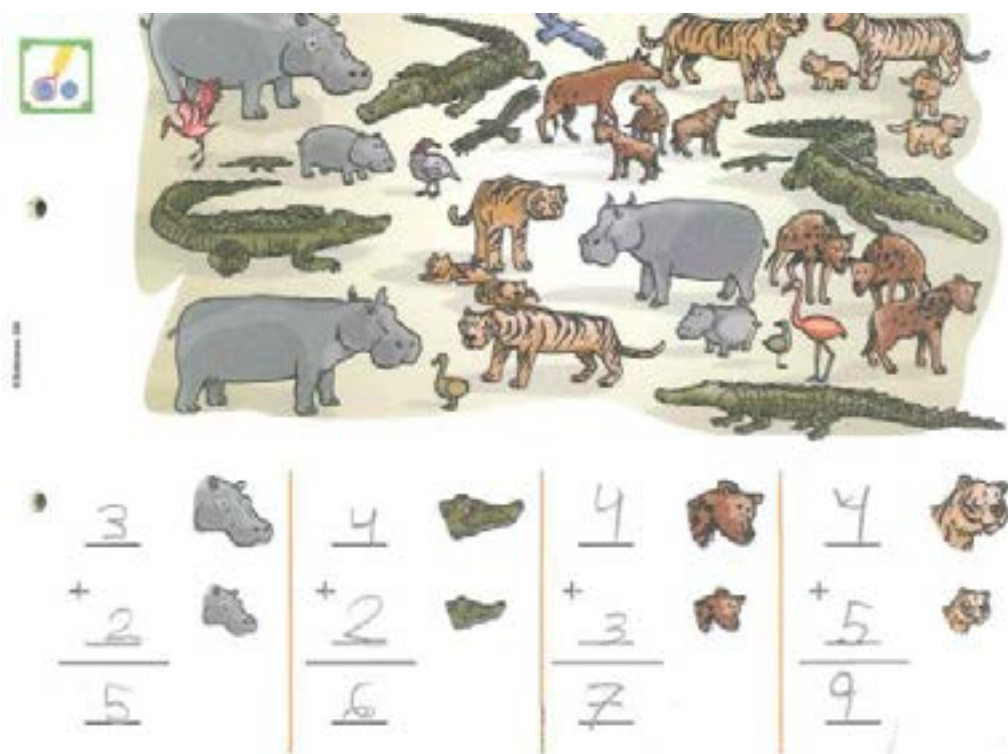


Figura 79. Iniciación a la suma vertical (Victoria: 3<sup>er</sup> Trim. de 5 años)

✓ Introducción de la resta en el tercer trimestre.



Figura 80. Iniciación a la resta (Victoria: 3<sup>er</sup> Trim. de 5 años)



- Inteligencia emocional<sup>689</sup>: Se trabaja como aspecto fundamental en la relación con los demás, favoreciendo que el alumno sea capaz de ponerse en el lugar del otro. Para ello, es necesario enseñarle a escuchar e identificar la emoción que el otro está expresando, al tiempo que se comparten los sentimientos y comprender mejor a los que le rodea, estableciendo relaciones más fuertes de amistad. La manera de desarrollar esta inteligencia se centra en:
  - ✓ Compartir y admitir críticas. Formas de expresión: Pedir ayuda, así como el cuidado y la responsabilidad.



Figura 81. Intelig. Emoc.: Críticas constructivas (Victoria: 3<sup>er</sup> Trim. de 5 años)

- ✓ Autonomía personal en las tareas cotidianas y para solucionar problemas que surgen, contemplando la amistad y la relación hacia los sentimientos y reacciones. También se valoran las características físicas, tanto iguales como diferentes.

<sup>689</sup> Los niños y niñas de cinco años son capaces ya de jugar en forma cooperativa, asignándoles roles y persiguiendo una meta común. En este contexto es importante enseñarles a asumir las normas del juego y, sobre todo, a mantener una actitud de superación ante el fracaso cuando pierden, en vez de abandonar o enfadarse. El grupo de iguales cumple una función muy importante en el proceso de socialización de los discentes de estas edades, haciéndoles ver que para relacionarse con los demás y tener amigos, no solo pueden tener en cuenta sus propios deseos, sino que deben conocer y respetar los deseos de los otros.



Figura 82. Intelig. Emoc.: Amistad (Victoria: 1<sup>er</sup> Trim. de 5 años)

- Lectoescritura: Como decíamos al principio de la contextualización del aprendizaje de Victoria, en relación a este aspecto, la escritura y la lectura se ha reforzado mediante el uso del material de “Letrilandia” de la editorial Edelvives, con los cuadernillos 1, 2, 3, 4 y 5, iniciando un trabajo sistemático del proceso lector desde una perspectiva fonética.

Independientemente del cuadernillo en el que nos encontremos, el proceso de trabajo es el mismo, ya que se comienza por la presentación de la letra con la historia pertinente del personaje que la representa. Además, se suman ejercicios de refuerzo con repaso del trazo punteado, tanto mayúscula como minúscula, discriminación visual de la letra para unirla a las vocales y, finalmente, leerlas formando sílabas. A continuación se introducen palabras que contengan dichas sílabas, ya sea por repetición (como papá) o incluyendo otras (como pastel). Una variante, cuando el nivel de maduración es mayor, es introducir crucigramas y frases, para terminar con textos, tanto para leer como producir. Concretamente, el desarrollo de las letras fue el siguiente:

- ✓ En el primer trimestre se desarrollaron las letras /p, l, m, s/, con el segundo cuaderno.

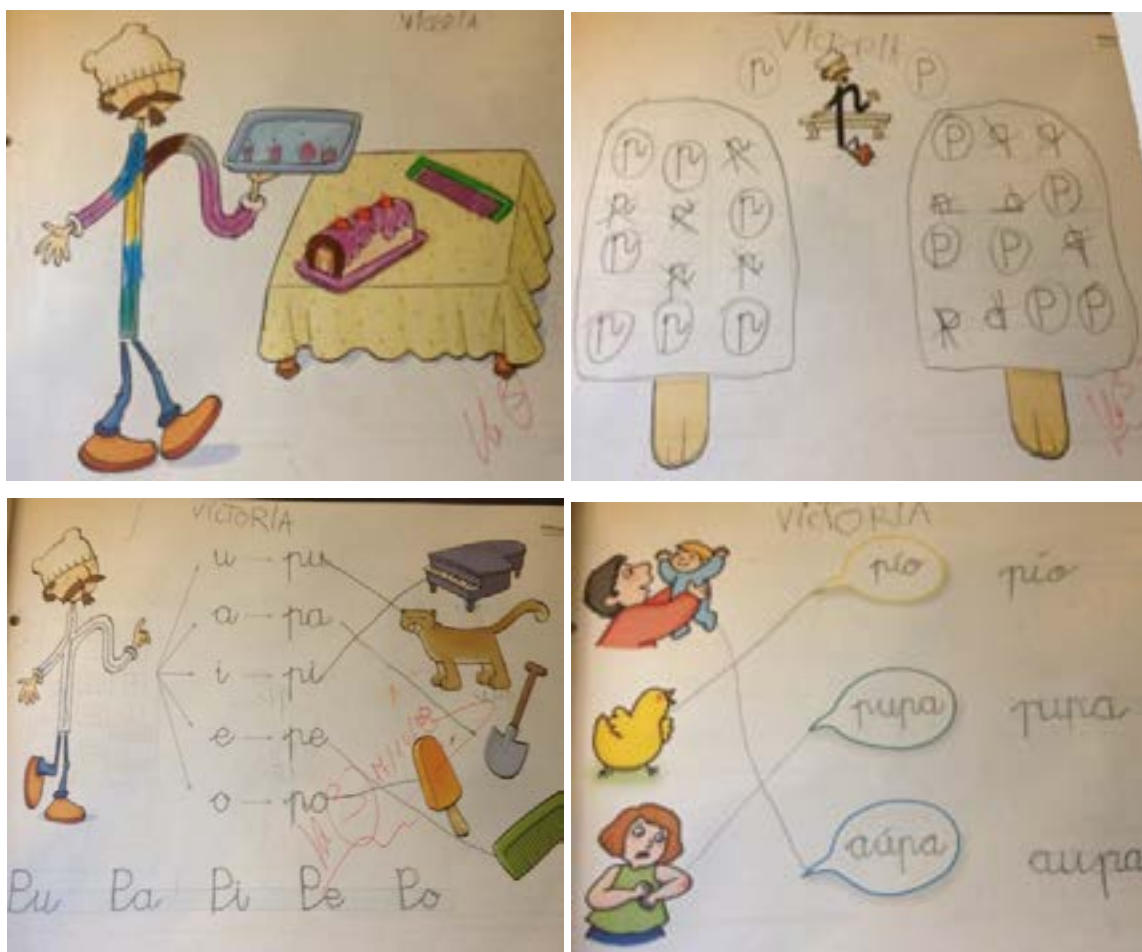


Figura 83. Ejercicios letra /p/ (Victoria: 1<sup>er</sup> Trim. de 5 años)



Figura 84. Ejercicios letra /l/ (Victoria: 1<sup>er</sup> Trim. de 5 años)

Con el mismo esquema de seguimiento se incide en las letras /m/ y /s/ (ver anexo 6.1).

- ✓ En el segundo trimestre se introdujeron las letras /n, ñ, t, d, j, y/, desarrolladas en el tercer cuaderno (ver anexo 6.1).



Figura 85. Ejercicios letra /n, ñ/ (Victoria: 2º Trim. de 5 años)

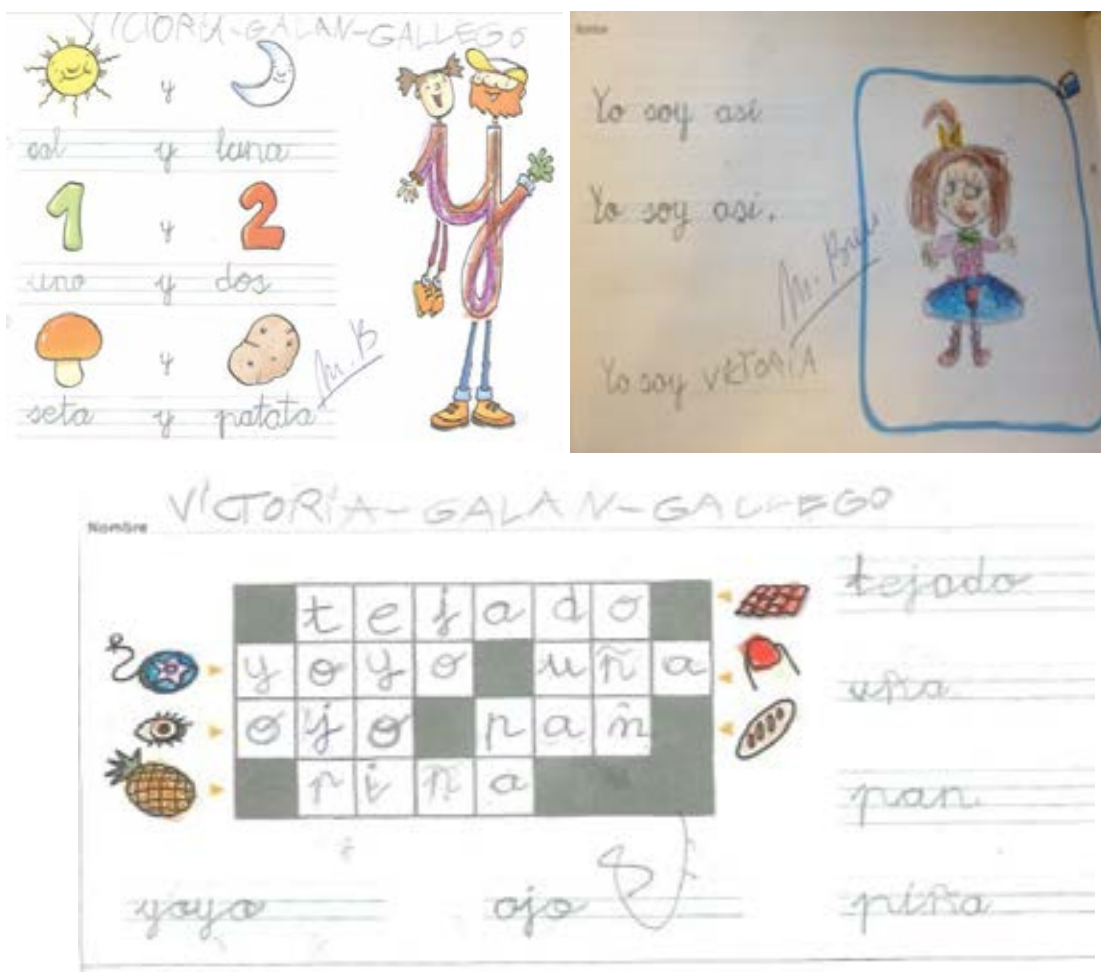


Figura 86. Ejercicios letra /y/ (Victoria: 2º Trim. de 5 años)



- ✓ En el tercer trimestre, las letras que se ven, se dividen en dos fases: una primera con el cuarto cuaderno que trataba las letras /l, ll, b, v, z, c, r, rr, f/, y otra segunda parte, para introducir las letras /h, ch, k, q, g, x, w/ con el quinto cuaderno.



Figura 87. Ejercicios letra /ll/ (Victoria: 3<sup>er</sup> Trim. de 5 años)

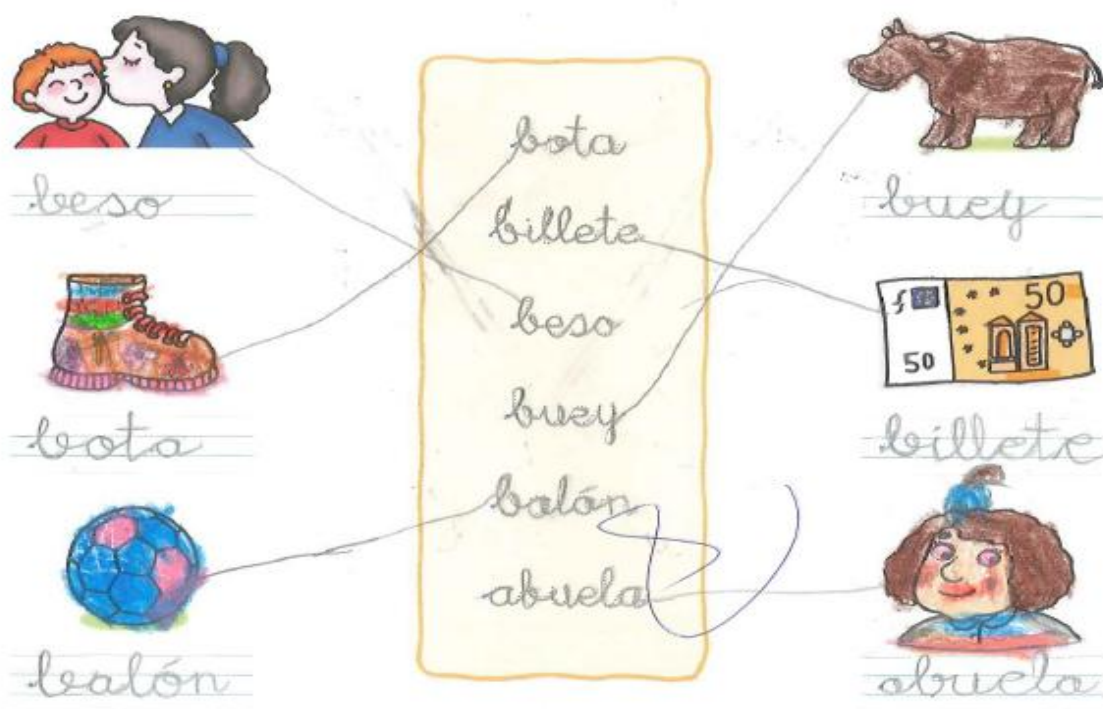


Figura 88. Ejercicios letra /b/ (Victoria: 3<sup>er</sup> Trim. de 5 años)

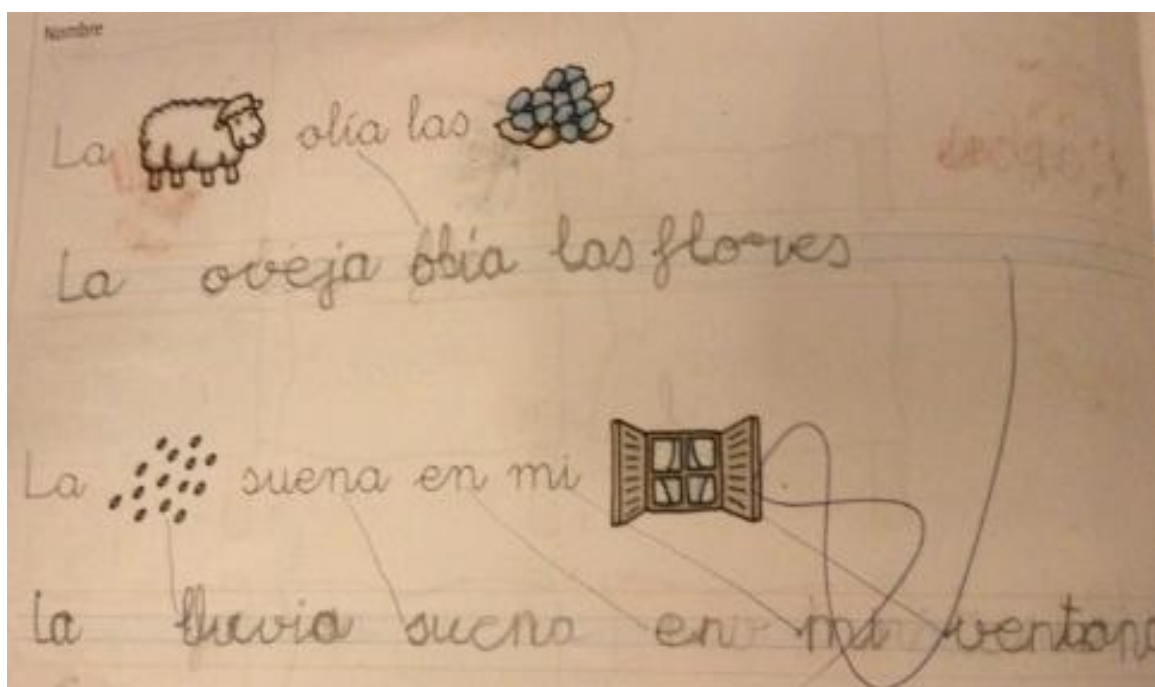


Figura 89. Ejercicios letra /v/ (Victoria: 3<sup>er</sup> Trim. de 5 años)

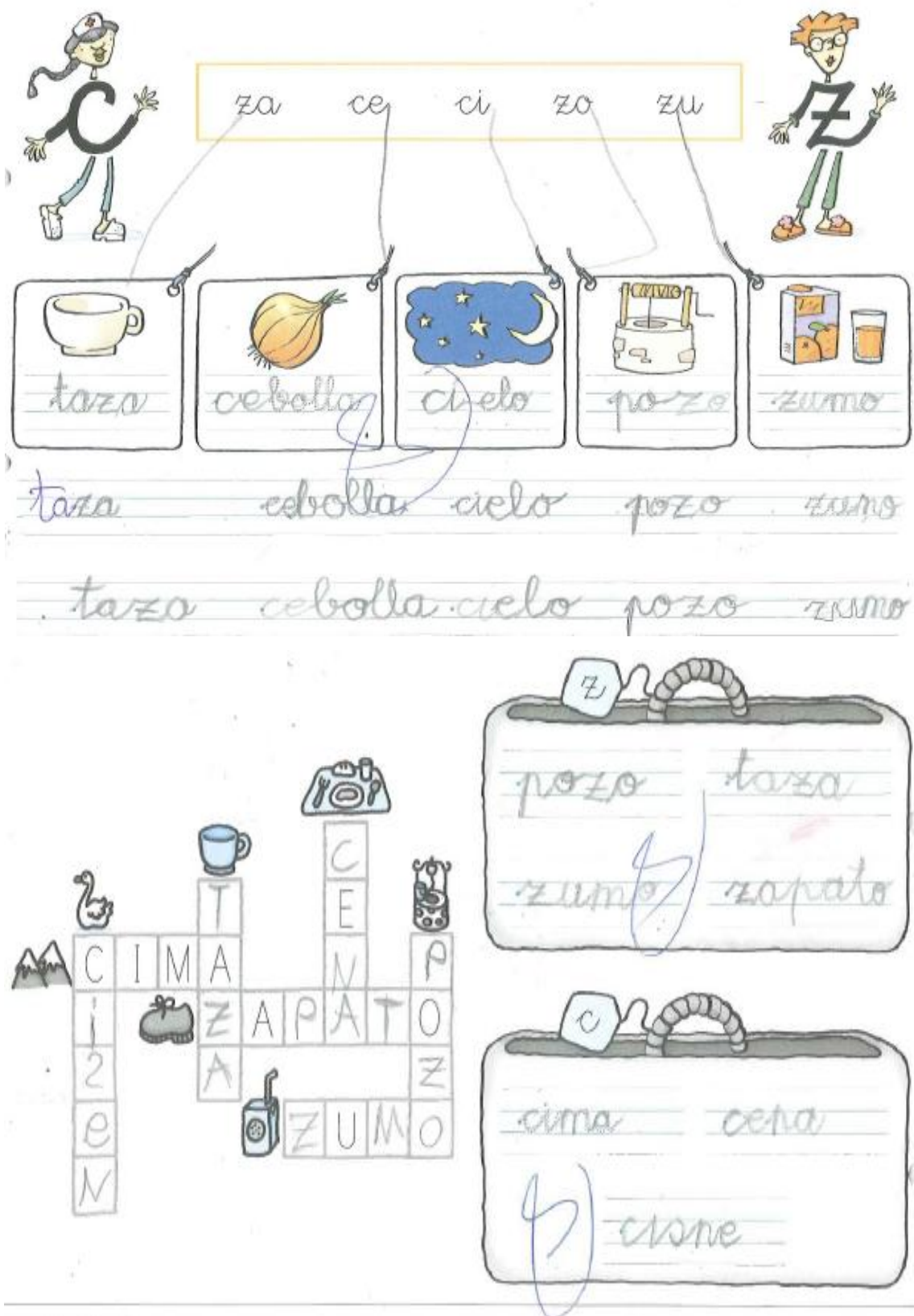


Figura 90. Ejercicios letra /z, c/ (Victoria: 3<sup>er</sup> Trim. de 5 años)





Figura 91. Ejercicios letra /r/ (Victoria: 3<sup>er</sup> Trim. de 5 años)



Figura 92. Ejercicios letra /r, rr/ (Victoria: 3<sup>er</sup> Trim. de 5 años)

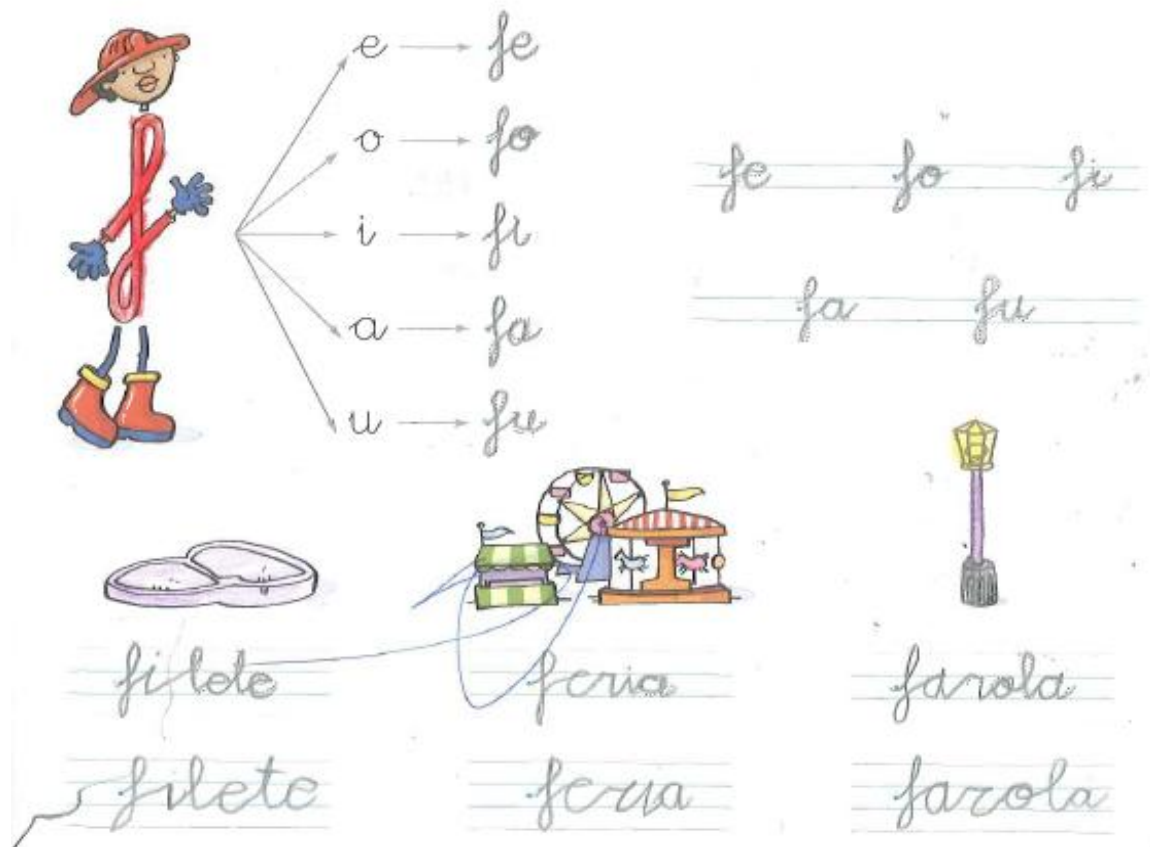


Figura 93. Ejercicios letra /f/ (Victoria: 3<sup>er</sup> Trim. de 5 años)



Figura 94. Ejercicio letra /ch/ (Victoria: 3<sup>er</sup> Trim. de 5 años)

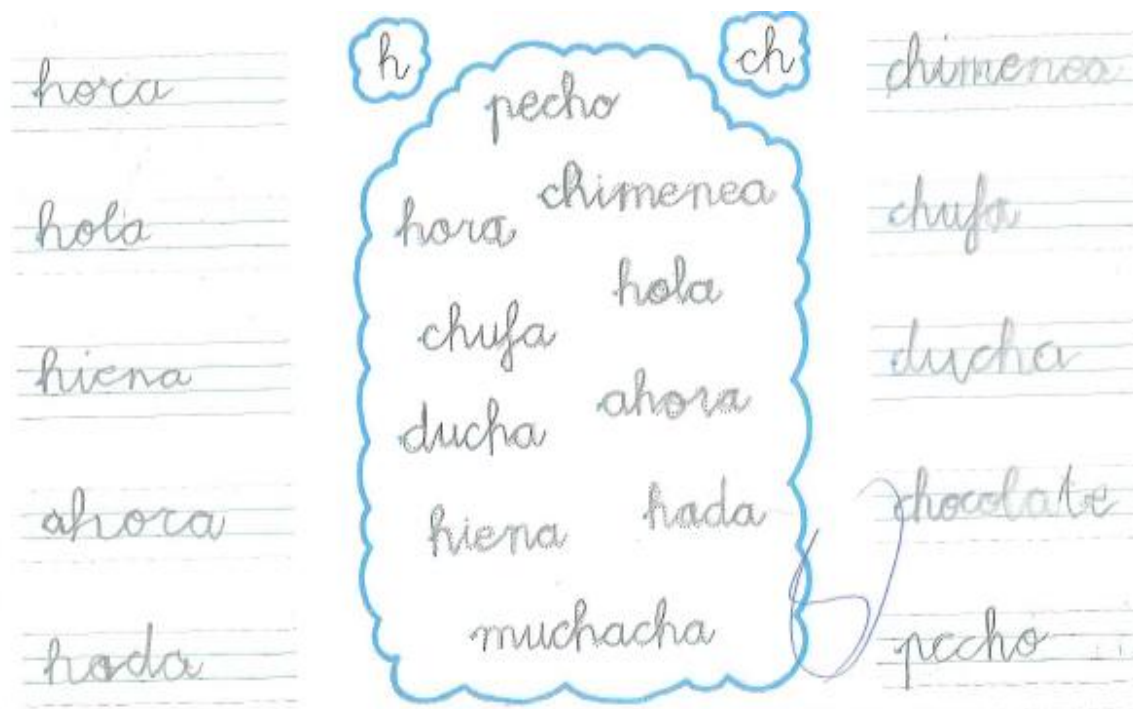


Figura 95. Discriminación entre /h/ y /ch/ (Victoria: 3er Trim. de 5 años)

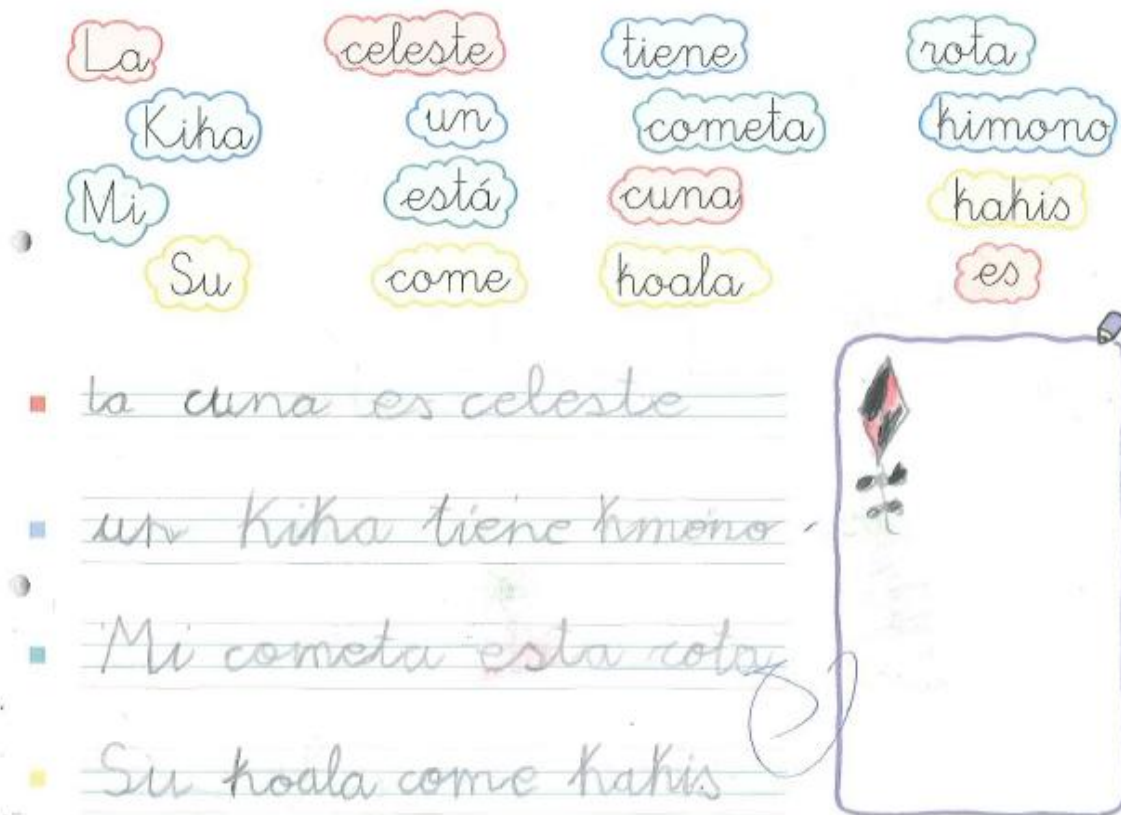


Figura 96. Ejercicios letra /k/ (Victoria: 3<sup>er</sup> Trim. de 5 años)



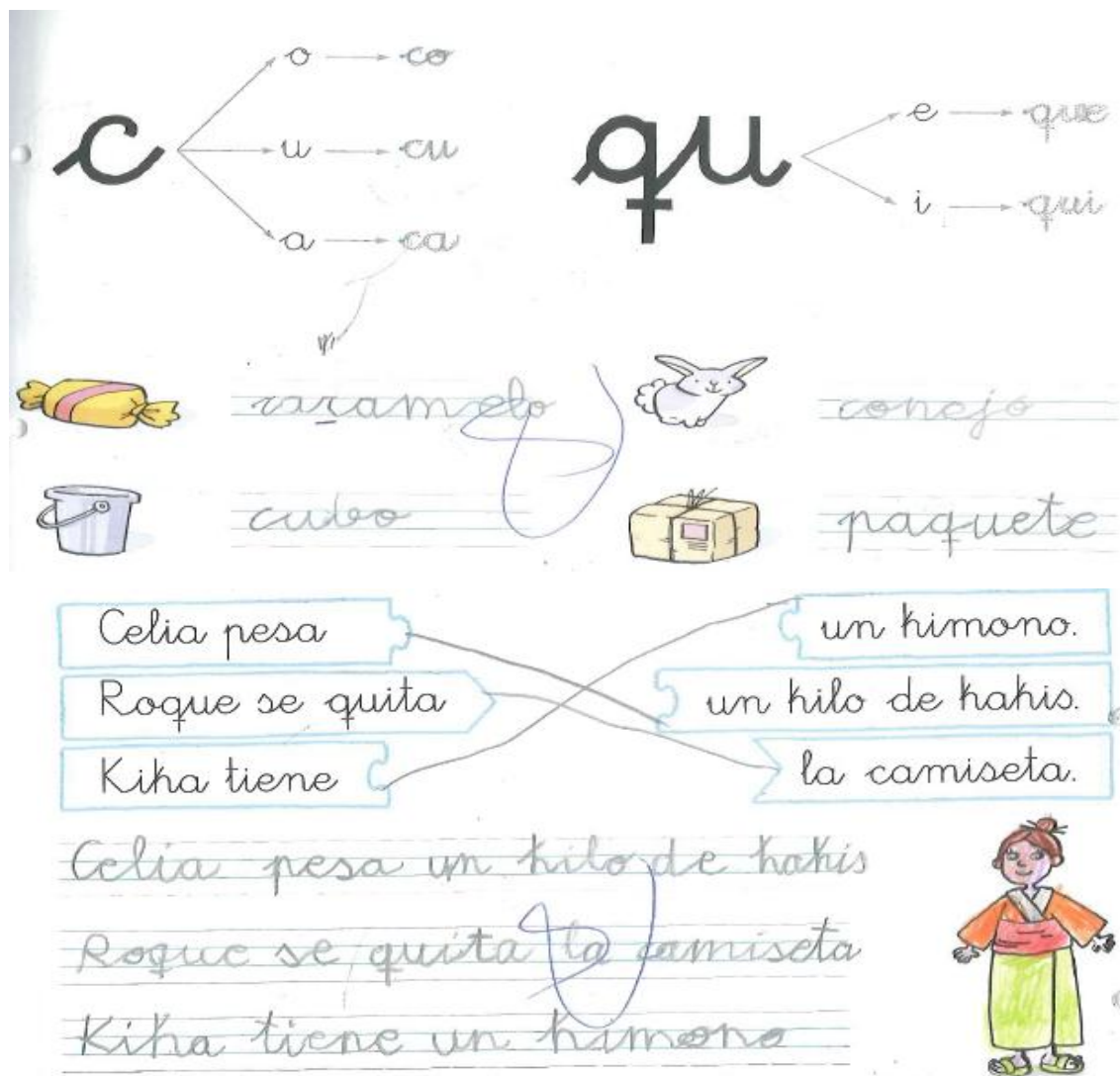


Figura 97. Ejercicios letra /q/ (Victoria: 3<sup>er</sup> Trim. de 5 años)

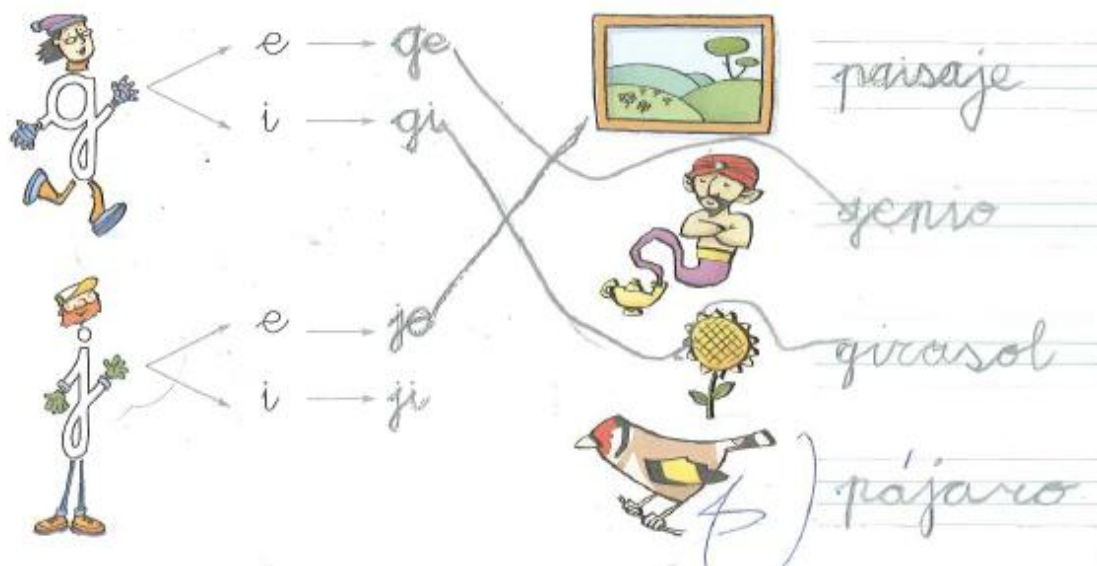


Figura 98. Ejercicios letra /g/ (Victoria: 3<sup>er</sup> Trim. de 5 años)

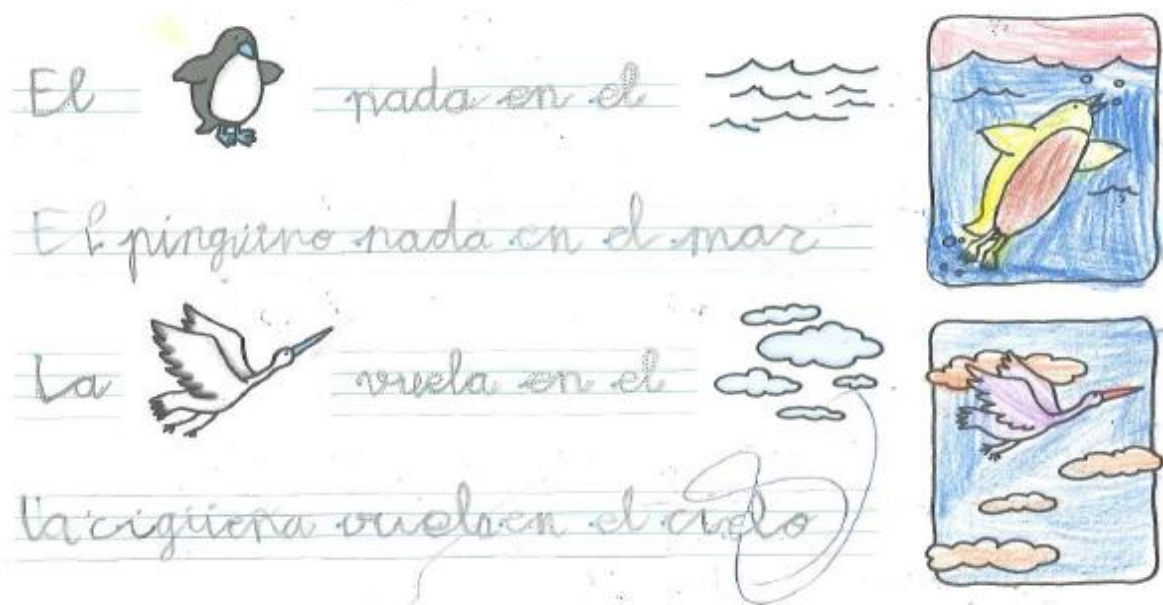


Figura 99. Frases con /gü/ (Victoria: 3<sup>er</sup> Trim. de 5 años)

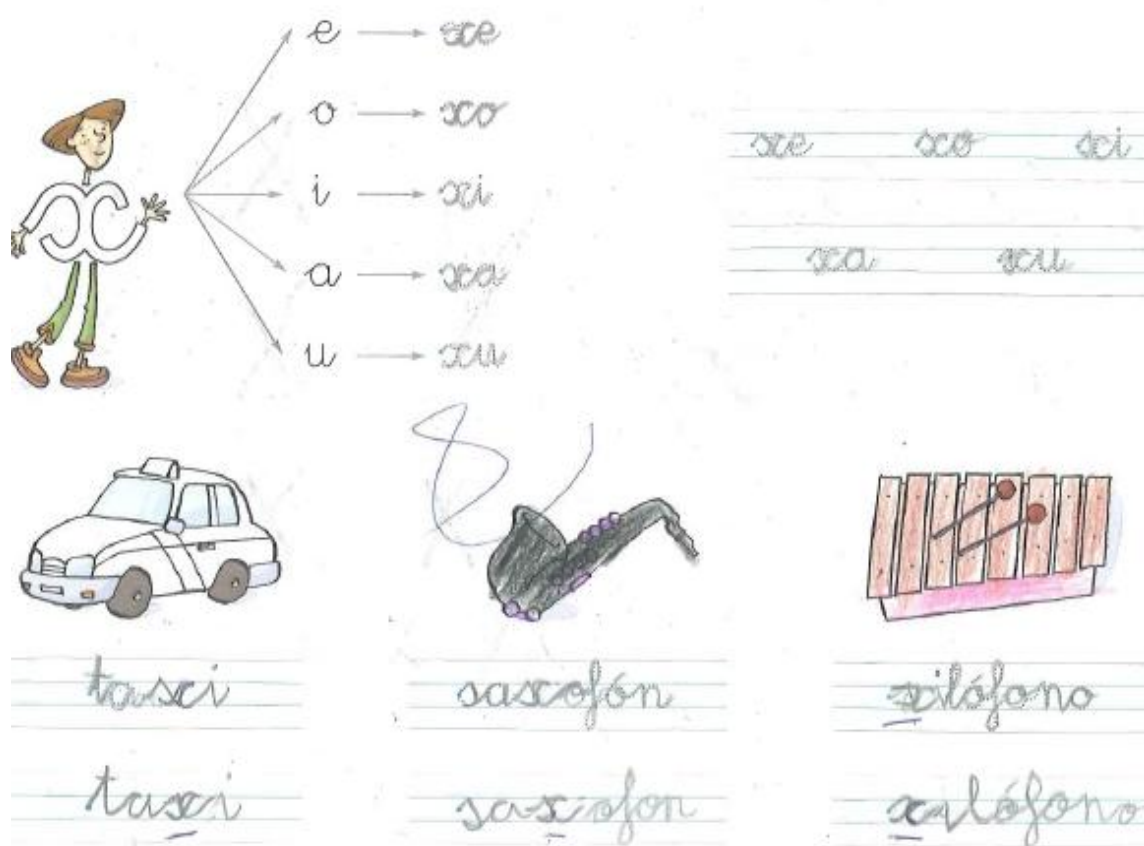


Figura 100. Ejercicios letra /x/ (Victoria: 3<sup>er</sup> Trim. de 5 años)

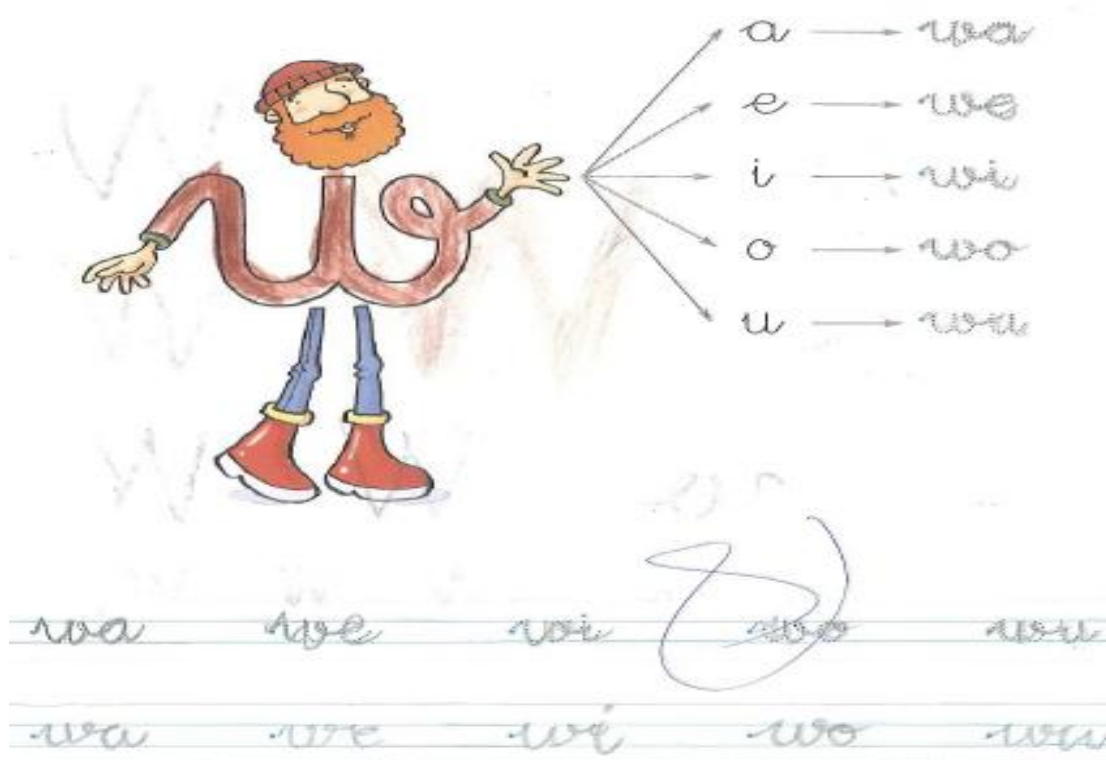


Figura 101. Ejercicios letra /w/ (Victoria: 3<sup>er</sup> Trim. de 5 años)

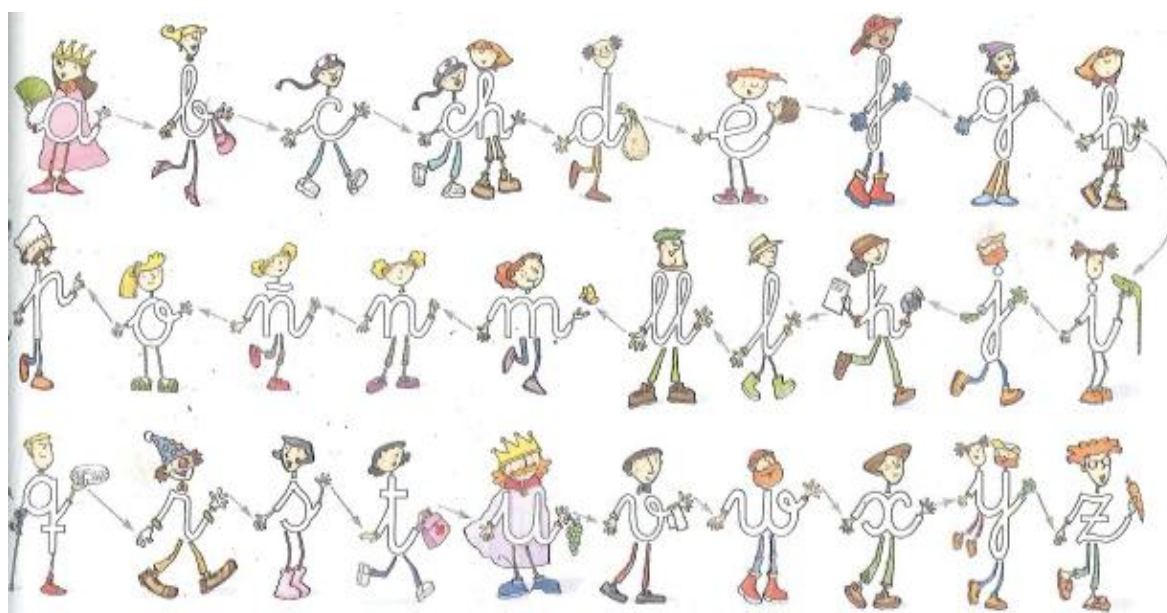


Figura 102. Alfabeto de *Letrilandia* (Victoria: 3<sup>er</sup> Trim. de 5 años)



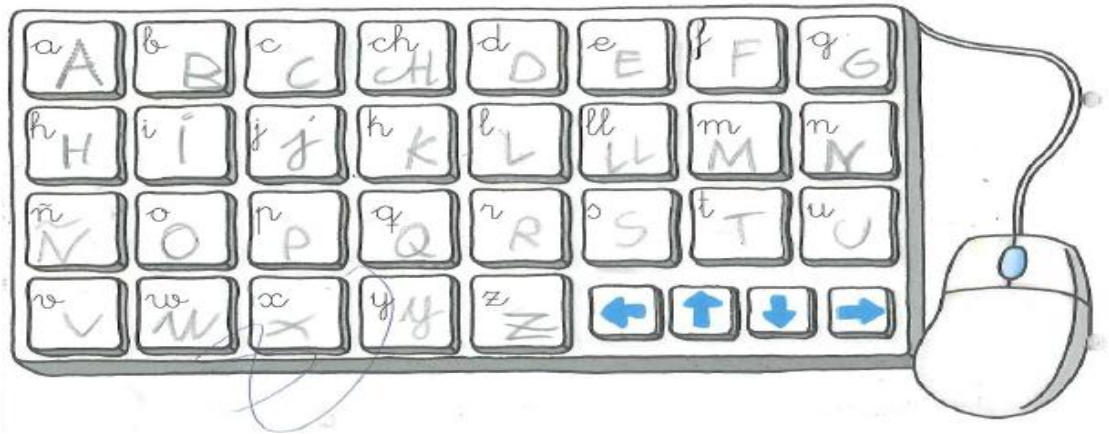


Figura 103. Repaso del alfabeto (Victoria: 3<sup>er</sup> Trim. de 5 años)

- Para concluir con la valoración cualitativa que hace la tutora sobre el proceso de aprendizaje de Victoria en cinco años centrado en “Lenguaje: Comunicación y representación”, destaca que ha conseguido:

OBJETIVO	EP <sup>690</sup>	C <sup>691</sup>
Utilizar con propiedad el vocabulario aprendido y sus derivados		x
Entender los cuentos y explicar lo que ocurre en ellos		x
Recitar poesías y cantar canciones		x
Reproducir refranes, trabalenguas y adivinanzas		x
Realizar con soltura el trazo de almenas, bucles ascendentes y descendentes		x
Realizar con soltura los trazos de ondas, enlaces y oblicuos		x
Participar en diálogos colectivos respetando el turno de palabra		x
Narrar adecuadamente acontecimientos vividos		x
Verbalizar deseos y opiniones		x

Tabla 28. Objetivos cumplidos al término de infantil 5 años de Victoria


Las observaciones específicas con respecto al lenguaje escrito son:

- ✓ Lee palabras y frases con las letras trabajadas.
- ✓ Escribe palabras dadas.
- ✓ Muestra interés por la lectura y escritura.
- ✓ Se esfuerza por escribir limpio y ordenado.


<sup>690</sup> Iniciales que corresponden a “EN PROCESO”.

<sup>691</sup> Iniciales que corresponden a “CONSEGUIDO”

- ✓ Realiza trazos correctos de escritura dentro de una pauta, siendo minuciosa y esforzándose por hacer las cosas bien.



## El cole viajero


5 años

COLEGIO: CEIP Virgen de Belén

NOMBRE: Victoria Gabi Salgado

CURSO ESCOLAR: 2008-09 - E. Inf. 5 años B.

### LENGUAJE: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizo con propiedad el vocabulario aprendido</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizo con soltura el trazo de almenas, bucles ascendentes y descendentes</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entiendo los cuentos y explico lo que ocurre en ellos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participo en diálogos colectivos respetando el turno de palabra</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recito poesías y canto canciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reproduzco poesías y trabalenguas</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narro adecuadamente acontecimientos vividos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizo con soltura los trazos de almenas y bucles</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reproduzco refranes y adivinanzas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lee palabras y frases con las letras trabajadas</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizo con soltura los trazos de ondas, enlaces y oblicuos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestra interés por la lectura y escritura</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribe palabras dadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se esfuerza por escribir limpio y ordenado</li> </ul>

Figura 116. Boletín de logros (Victoria 3<sup>er</sup> Trim. de 5 años)

Analizando el desarrollo seguido en la aplicación de la metodología en el proceso de enseñanza y aprendizaje lectoescritor en los tres años de escolarización infantil de Victoria, podemos decir que las principales críticas sobre ese sistema tradicional apuntan a que el sistema tradicional no respeta el ritmo madurativo de los niños o no les motiva a aprender espontáneamente, sino que se les fuerza a leer y escribir de manera mecánica, y sin comprender lo que están haciendo en algunos momentos. Para subsanar esta deficiencia, las tutoras han empleado una metodología que incluía mascotas que servían de animación e hilo conductor del contexto en el que se iba desarrollar el aprendizaje.

Pero surge otra limitación, cuando los pequeños se limitan a juntar letras y leerlas, éstas no adquieren ningún significado para ellos. ¿Qué diferencia semántica tiene para un niño /ma/ o /mu/? Lo cierto es que, con esta repetición de letras y sílabas, el alumnado asimila muy bien el código aunque no entienden el concepto. No comprenden que esa sílaba sólo tiene sentido si va dentro de un conjunto con significado completo, como “mamá” o “la muela es blanca”. Además, según los detractores de este método, tampoco se tiene en cuenta el desarrollo intelectual del niño que difiere de uno a otro, introduciendo las vocales y alguna consonante en cuatro años, y el resto de las consonantes y las sílabas a los cinco. Para paliar este déficit, las tutoras de Victoria complementaron el método con aspectos de la inteligencia emocional investigados por Goleman<sup>692</sup>, como veíamos representado anteriormente en diversas figuras como la 61, 81 ó 82.

Pero también tienen sus ventajas, más el método silábico y el fonético que el alfabético, como lo reconocen los especialistas mencionados en el apartado 3.2.2.2 del presente trabajo. Desde este enfoque se ayuda a la memorización de las grafías, a la correcta articulación de las sílabas y palabras, al aprendizaje de las reglas gramaticales y a la precisión en la lectura y la escritura. Tanto es así que algunos países, como Francia, se están planteando volver a aplicarlo en sus colegios y desterrar el método global, que, en opinión de sus autoridades, ha favorecido el aumento de la dislexia.

<sup>692</sup> Goleman, D. (2008). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.

Los alumnos de los primeros años aprenden a reconocer y a nombrar concretamente sus emociones y el modo en que les impulsan a actuar. Al finalizar la escuela primaria, los niños deben haber desarrollado la suficiente empatía como para poder identificar pistas no verbales que les indiquen lo que esté sintiendo otra persona.

Pero es necesario diferenciar inteligencia emocional de competencia emocional, ya que la primera determina nuestra capacidad para aprender los rudimentos del autocontrol y similares, mientras la competencia emocional se refiere a nuestro grado de dominio de esas habilidades que se vea reflejado en nuestro proceder dentro de nuestro entorno.

En cualquier caso, podemos decir que el proceso de Victoria con el aprendizaje de la lectoescritura, aunque pausado y dilatado en el tiempo, obtuvo buenos resultados, alcanzando todos los objetivos relacionados con las enseñanzas mínimas que debía interiorizar al término de su escolarización en la etapa infantil de tres a cinco años, y mostrando un buen nivel en sus destrezas lecto-escritoras.



Figura 105. Victoria graduada en infantil (3<sup>er</sup> Trim. de 5 años)

## 4.2. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: CRISTINA

Dentro de la metodología constructivista, el aprendizaje basado en proyectos supone una contribución clara al desarrollo de las competencias clave del alumnado y conlleva un aprendizaje transversal y global, no parcelado, donde las diferentes disciplinas aportan recursos para el análisis, dejando de ser fines en sí mismas y pasando a ser instrumentos válidos para la comprensión de la realidad en todas sus facetas. Esta metodología, la que han desarrollado en el proceso de enseñanza y aprendizaje de Cristina, permite que la información sea transformada en conocimiento, siendo el alumnado el que va construyendo sus propios productos como resultado de su aprendizaje.

Se trata de aportar un modelo de aprendizaje en el que el alumnado planea, implementa y evalúa el proyecto que ha desarrollado a partir de su realidad, propiciando la investigación. Este tipo de aprendizaje, como hemos mencionado, teniendo sus raíces en el constructivismo ha ido evolucionando a partir de los trabajos realizados por psicólogos de la talla de Vygotsky, Bruner, Piaget o Dewey. Es una forma de recuperar la información que nuestro cerebro va almacenando, acrecentando y ampliando el aprendizaje previo. Para ello, se ponen en práctica actividades de aprendizaje interdisciplinarias centradas en el discente que requieren:

- Diseño de proyectos. En el diseño de los proyectos la construcción del conocimiento, según César Coll<sup>693</sup>, debe hacerse desde el triángulo interactivo donde el alumnado tiene el papel mediador de su actividad mental constructiva, los contenidos curriculares serán los saberes preexistentes y el docente quien guíe y oriente todo el proceso. Se busca la disponibilidad para el aprendizaje dándole sentido a los centros de interés generados por la curiosidad y la motivación del alumnado, permitiendo que los conocimientos previos se conviertan en esquemas de conocimientos y creando zonas de desarrollo con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, se requiere una actitud diferente del docente en el aula para saber escuchar los intereses e inquietudes del alumnado, haciendo que sus preguntas y acciones se conviertan en el eje vertebrador del aprendizaje, siendo capaz de convertir en algo único cada proyecto diseñado y desarrollado.

<sup>693</sup> Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, I., Solé, I. et ál. (1998). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

- Trabajo colaborativo. Se trata de un proceso intencional del grupo clase con el fin de compartir estrategias que maximicen los resultados y minimicen la pérdida de información. Es una búsqueda del trabajo entre iguales en el que cada persona puede aportar su perspectiva enriqueciendo la visión de conjunto. Por ello, al diseñar y elaborar sus estrategias de aprendizaje, el alumnado hace que llegue a sus propias conclusiones sin que la intervención del docente sea dar soluciones a sus dudas por adelantado. En detrimento del trabajo personal hay docentes, no obstante, que prefieren las actividades individualizadas, buscando la quietud del silencio en el aula. Por el contrario, desde la perspectiva del trabajo colaborativo, se rompe con actividades y juegos que conduzcan a la competitividad para transformarlas en factores que guíen a la colaboración.
  
- Trabajo cooperativo. Se contempla como una técnica de instrucción donde las actividades de aprendizaje se realizan en pequeños grupos formados con las indicaciones del docente. Al intercambiar la información los integrantes de estos pequeños grupos, se activan los conocimientos previos que el alumnado tiene para promover la investigación y su posible retroalimentación.
  
- Aprendizaje basado en problemas reales. Se determina en base a una situación problemática real que permite elaborar los constructos al tiempo que favorece el desarrollo conceptual. Con este tipo de aprendizaje se pretende diseñar contextos que comprometan al alumnado en la elaboración del conocimiento partiendo de un problema, pregunta o proyecto como núcleo del entorno.

Para que el discente pueda resolver el problema o finalizar el proyecto se le ofrecen varios sistemas de interpretación además del apoyo intelectual derivado de su alrededor, ayudándole a encontrar respuesta a las preguntas formuladas. Podemos establecer por tanto, que los elementos que intervienen en este modelo serían:

- ✓ Las fuentes de información a las que se recurre.
- ✓ Las herramientas cognitivas y de conversación unida a la colaboración.
- ✓ Sistemas de apoyo social y contextual.



- Aprendizaje favorecedor de la educación emocional. Como quedaba recogido en el apartado anterior sobre aspectos del aprendizaje seguido por Victoria, el fin último es conseguir una educación integral del alumnado que contemple todas las dimensiones de su vida, tanto cognitiva como físico-motora, psicológica, social y afectivo-emocional. Según establece Isabel Solé<sup>694</sup>, todo el mundo es consciente que en el aprendizaje intervienen muchos factores de tipo afectivo y relacional, vinculándose el éxito de su resolución con el autoconcepto personal del discente y su autoestima. Desde esta perspectiva, y tomando como referente el contexto de la teoría de las inteligencias múltiples desarrollada por Gardner<sup>695</sup> y Goleman<sup>696</sup>, se pueden destacar como componentes emocionales:
  - ✓ Conciencia de sí mismo y manejo del estrés.
  - ✓ Asumir responsabilidades.
  - ✓ Saber dominar los sentimientos personales al tiempo que se comprenden los de los otros, desarrollando la capacidad de hablar sobre ellos.
  - ✓ Considerar desde una perspectiva positiva, sabiendo el momento para mandar y obedecer.
- Fomento de la creatividad. En palabras de Gervilla<sup>697</sup>, la creatividad podría definirse como “la capacidad de engendrar algo nuevo, ya sea un producto, una técnica, un modo de enfocar la realidad...”, de ahí que suscite salirse de los cánones establecidos y los modos generales de pensar y actuar. En este sentido, las máximas que requiere el fomento de la creatividad en el aula de infantil pueden enfocarse a:
  - ✓ Evitar el trabajo estereotipado con fichas dirigidas hacia una única realización posible; por el contrario, se aceptan todo tipo de alternativas en las que piensa el alumnado, verdadero protagonista de este proceso, e incluso se le puede plantear nuevos interrogantes que conduzcan a un enfoque complementario.

<sup>694</sup> Solé, I. (1998). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé et ál. *El constructivismo en el aula* (25-46). Barcelona: Graó.

<sup>695</sup> Gardner, H., *op. cit.*

<sup>696</sup> Goleman, D., *op. cit.*

<sup>697</sup> Gervilla, M.A. (2004). Creatividad y currículo. Niños/as de “altas capacidades”. En B. Álvarez (Ed.), *Diagnóstico y atención a los alumnos con necesidades educativas específicas: alumnos intelectualmente superdotados* (67-97). Madrid: Ministerio de Educación, p. 69.



- ✓ Proporcionar elementos reales de los que partir para crear, usando su imaginación. Este hecho hace que el docente acepte visiones diferentes pero válidas de esas realidades, pudiendo elegir cada uno el material disponible de la clase, porque cuantos más variados sean, mayor riqueza alcanzará la actividad planteada.
  - ✓ Valorar la visión del mundo que el alumnado tiene, ya que es muy diferente a la del adulto. Es necesario intentar comprender su punto de vista y valorarlo.
- Aprendizaje a través de cuentos. La lectura de cuentos es una de las actividades que tiene un elevado potencial más elevado, para fomentar el inicio de las capacidades infantiles encaminadas a escribir y leer, como indican Sulzby y Teale<sup>698</sup>, ya que existen unas correlaciones positivas y fuertes “entre la cantidad de cuentos que lee un niño durante la etapa preescolar y el consiguiente desarrollo de su vocabulario y su lenguaje, el interés que demostrará por la lectura y su facilidad para aprender a leer y escribir”<sup>699</sup>. En esta línea, Ascen Díez de Ulzurum<sup>700</sup>, establece que entre las modalidades de texto, el cuento “permite y genera una diversidad de actividades más grande. [...] Permite hacer volar la imaginación y desarrollar la creatividad y la fantasía, darse cuenta y reflexionar sobre sus gustos y preferencias, canalizar y provocar diferentes estados de ánimo, etc.”.

Es decir, se pretende crear un concepto integrador incluyendo aspectos de las diversas áreas del conocimiento, diseñando un proyecto compartido con unas estrategias definidas para dar solución a un interrogante planteado, sin ser únicamente el cumplimiento de un objetivo curricular. Se integra el aprendizaje escolar inserto en la realidad del alumno y al mismo tiempo se favorece el incremento de las fortalezas individuales del aprendizaje, por lo que el docente debe considerar tanto el carácter socializador de la enseñanza como su función en el desarrollo individual del alumnado

---

<sup>698</sup> Sulzby, E. y Teale, W. (1991). Emergent literacy. En R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal y P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading research* (727-758). Nueva York: Longman.

<sup>699</sup> Pressley, M. *op. cit.*, p.103.

Según Pressley, apoyándose en las investigaciones realizadas por Morrow en 1997, la lectura de cuentos incluye interesantes conversaciones entre el lector/la lectora y el niño. El adulto y el niño van extrayendo el significado del texto, y lo pasan la mar de bien haciéndolo, surgiendo preguntas por ambas partes que favorece el diálogo. Las ilustraciones son otra herramienta que dispone el cuento para ofrecer información y generar reacciones frente al modo de interpretarlo.

<sup>700</sup> Díez de Ulzurum, A. (Coord.). (2000). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Actividades para realizar en el aula: textos funcionales y cuentos*. Barcelona: Graó, p. 101.

porque “no se opone el aprendizaje al desarrollo, y se entiende la educación –las diversas prácticas educativas en que participa un mismo individuo– como la clave que permite explicar las relaciones entre uno y otro”<sup>701</sup>.



Figura 106. Valoración sobre cuento (Cristina: 3<sup>er</sup> Trim. de 3 años)

<sup>701</sup> Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé et ál. *op. cit.*, p. 15.

Por el mismo argumento, no opone construcción individual a interacción social, sino que se enseña y se aprende a construir.

Sabiendo que leer y escribir son dos procesos muy relacionados que resultan necesarios para acceder a los saberes culturales, la tutora de Cristina, durante los tres años de educación infantil, fue programando los contenidos a desarrollar marcados por la normativa y el currículo mediante proyectos, organizados por rincones con espacios y tiempos para escribir, dibujar, picar, pintar, pensar, bailar, disfrazarse, maquillarse, clasificar, seriar, construir, experimentar, ordenar, compartir, escuchar y leer, entre otros aspectos.

Se requiere un proceso cognitivo que va madurando conforme el alumnado establece las hipótesis de partida, se buscan inferencias con las que asentarán las conclusiones. Este proceso es singular por el carácter social e interactivo de la lectoescritura, adquiriendo el escolar un papel relevante. “Así nos situamos en un modelo constructivista que considera la lectura y la escritura dos procesos muy relacionados, que, en situaciones educativas, tienen que abordarse de manera global para garantizar el significado”<sup>702</sup>.

A continuación especificamos los proyectos de trabajo realizados durante esos tres cursos:

a) Infantil de tres años. Curso 2011-2012

- Primer trimestre: “Qué frío hace” y “El protagonista de la semana”.



Figura 107. Proyectos de trabajo 1 y 2 de 3A (Cristina: 1<sup>er</sup> Trim. de 3 años)

<sup>702</sup> Díez de Ulzurum, A. (Coord.). *op. cit.*, p. 11.

El objetivo básico de la adquisición de la lecto-escritura es favorecer y propiciar nuevos y efectivos canales de comunicación entre los niños y su entorno social y cultural.

- Segundo trimestre: “El circo mágico”.



Figura 108. Proyecto de trabajo 3 de 3A (Cristina: 2º Trim. de 3 años)

- Tercer trimestre: “Aprendo a ser granjera” y “Aprendiendo de los piratas”.

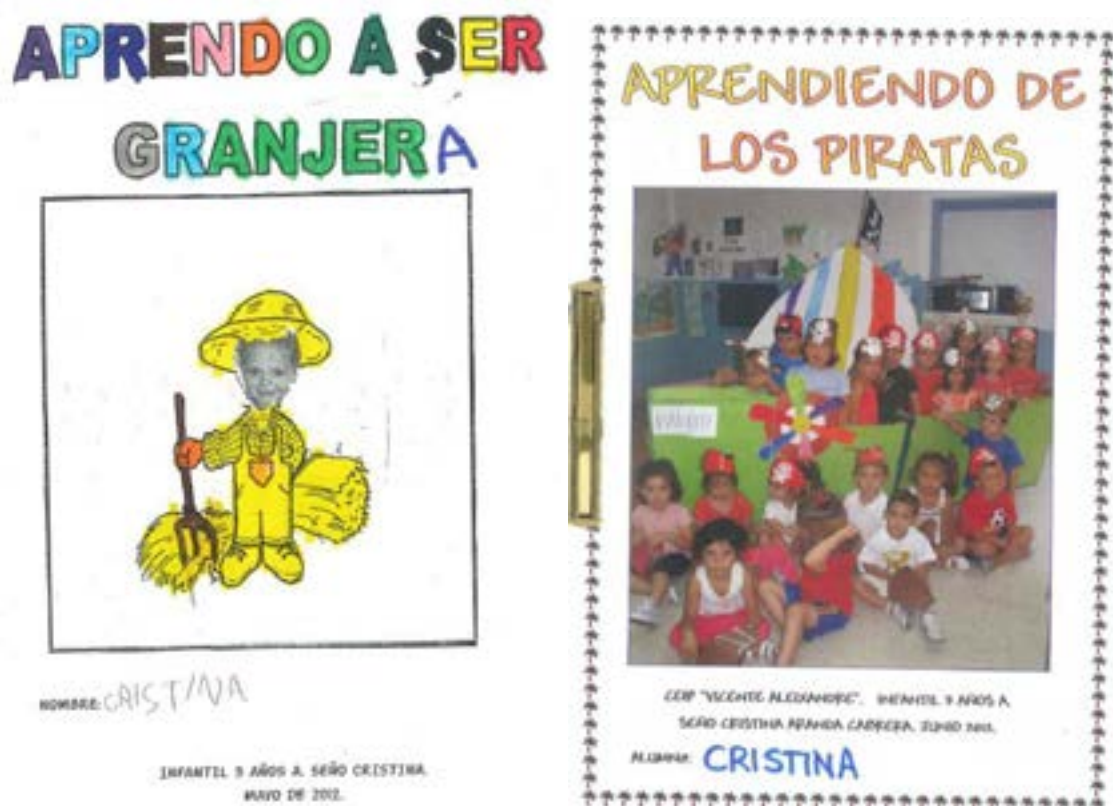


Figura 109. Proyectos de trabajo 4 y 5 de 3A (Cristina: 3º Trim. de 3 años)



b) Infantil de cuatro años. Curso 2012-2013

- Primer trimestre: “Érase una vez... Los cuentos” y “El bosque”.



Figura 110. Proyectos de trabajo 1 y 2 de 4A (Cristina: 1<sup>er</sup> Trim. de 4 años)

- Segundo trimestre: “Vivo en Andalucía” y “Vamos al mercado”.



Figura 111. Proyectos de trabajo 3 y 4 de 4A (Cristina: 2<sup>o</sup> Trim. de 4 años)

- Tercer trimestre: “El universo” y “Los hombres primitivos”.

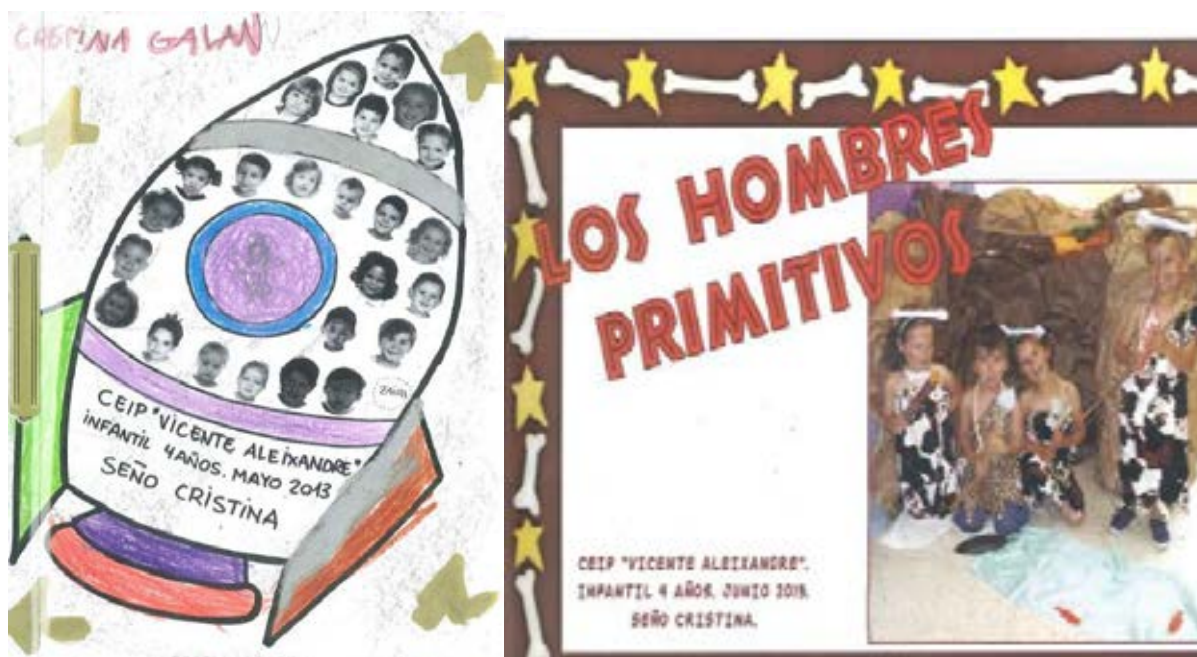


Figura 112. Proyectos de trabajo 5 y 6 de 4A (Cristina: 3<sup>er</sup> Trim. de 4 años)

- c) Infantil de cinco años. Curso 2013-2014.

- Primer trimestre: “Castillos, caballeros y princesas” y “Así soy por dentro”.



Figura 113. Proyectos de trabajo 1 y 2 de 5A (Cristina: 1<sup>er</sup> Trim. de 5 años)

- Segundo trimestre: “La Ciencia es divertida”.



Figura 114. Proyecto de trabajo 3 de 5A (Cristina: 2º Trim. de 5 años)

- Tercer trimestre: “Proyecto lector” y “Los romanos”.

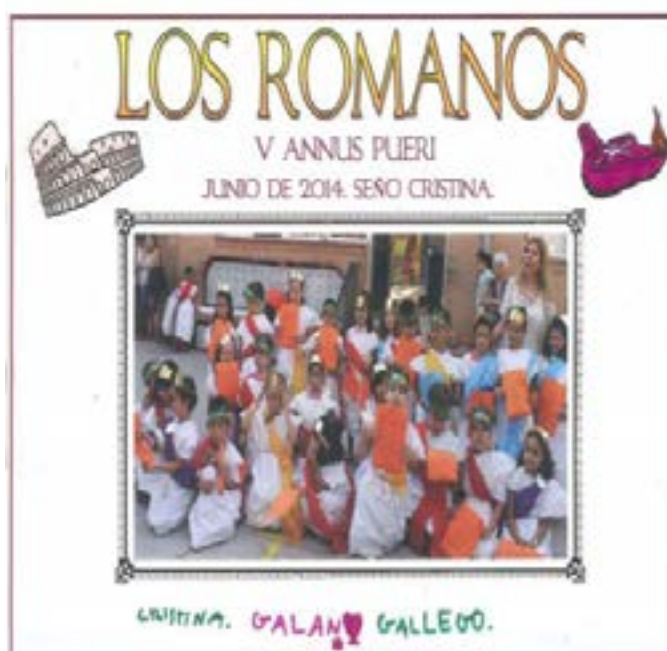


Figura 115. Proyectos de trabajo 4 y 5 de 5A (Cristina: 3º Trim. de 5 años)



#### 4.2.1.- Desarrollo específico de la metodología

En el caso específico de Cristina, la metodología empleada parte del constructivismo, integrando diversas aportaciones cuyo denominador común lo constituye un acuerdo en torno a los principios constructivistas que beben de las teorías cognitivas y de las teorías ecológicas-contextuales. En este sentido, se tienen en cuenta tanto los procesos internos que se dan en el alumnado, como los que están determinados por los contextos en los que se desenvuelve.

Al contrario que en el caso que se daba en Victoria, el nuevo axioma se fundamenta en que el discente es generador de su propio lenguaje, es decir, que lo construye mientras que el docente va orientando ese proceso. Para conseguir este fin, la herramienta que la tutora de Cristina utilizó en los tres años de su educación infantil, fue el uso de proyectos que buscaban desarrollar lo que se conoce como “entorno de aprendizaje constructivista”, fundamentándose en:

- Punto de partida: formular y responder preguntas que fundamente el proyecto marcado donde se comparan ejemplos que puedan aclarar el problema planteado y ayude a terminar el proyecto. Es un aprendizaje activo que incorpora tanto instrumentos como materiales diversos.
- El aprendizaje se basa en preguntas y cuestiones cuya solución no está definida a priori, pero que el docente irá orientando para alcanzar los objetivos a los que se suscribe. Para solucionar el problema planteado, el alumnado debe tomar conciencia también de los diferentes pasos del proceso y la actividad cognitiva.
- Parte de un aprendizaje basado en ejemplos, cuya finalidad principal es aproximar al escolar a los centros de su interés, entroncándolos a los temas a aprender con los contextos reales. Los ejemplos juegan un importante papel en la representación adecuada del problema, ya que contribuyen a facilitar la experimentación y la construcción de modelos mentales a partir de la acumulación de experiencias o la confrontación de situaciones semejantes, conduciendo al discente a una plena comprensión del problema y al entrenamiento en procedimientos de resolución.

- El aprendizaje basado en proyectos está pensado para unidades educativas integradas a medio o largo plazo, donde el alumnado se centra en trabajos complejos compuestos, que integran un proyecto. Para ello, en el seno del grupo se debaten ideas, planifican, controlan factores implicados en el proyecto, dirigen experimentos y establecen resultados. Una parte importante de la contextualización del proyecto se centra en la descripción del entorno, que incide tanto en la representación y simulación del problema como en el espacio de manipulación para el mismo.

Por lo tanto, es crucial que todos los integrantes del grupo conozcan de manera clara y concisa los objetivos para que el proyecto se complete de manera efectiva. En tal sentido, Bottoms y Webb<sup>703</sup> establecen que, tanto el docente como el estudiante, deben hacer un planteamiento esencial que explique la justificación del proyecto, por lo que los puntos a tratar serían:

- ✓ Situación o problema.
- ✓ Descripción del proyecto.
- ✓ Especificaciones de desempeño.
- ✓ Reglas o guías de funcionamiento y metodología, con uso rutinario de las tecnologías como apoyo para realizar los proyectos.
- ✓ Participantes y roles de cada uno.
- ✓ Evaluación.

Concretando específicamente en el progreso de los tres años de educación infantil de Cristina, vemos a continuación cómo se trabajan los distintos contenidos que esta etapa contempla en su currículo utilizando, como hemos justificado anteriormente, el aprendizaje por proyectos como modelo principal para desarrollar la lectoescritura bajo este enfoque constructivista. Se buscan maneras sencillas de favorecer el desarrollo del alumnado, centrándose en un aprendizaje significativo basado en la realidad próxima del escolar, recurriendo al trabajo cooperativo y el uso de los cuentos e historias, tanto impresos como de elaboración propia, para afianzar la lectura y la escritura.

---

<sup>703</sup> Bottoms, G., y Webb, L.D. (1998). *Connecting the curriculum to “real life.” Breaking Ranks: Making it happens*. Reston: National Association of Secondary School Principals.

## TRES AÑOS

Cada uno de los proyectos elegidos contempla los mismos matices en el tratamiento de los contenidos lectoescritores y demás aspectos curriculares, resumidos en los siguientes aspectos:

- Construcción del lenguaje oral. Comienza con la simbolización, que es la capacidad de sustituir objetos internos por signos para poder ser transmitidos. Al unir el significado con el significante aparece el signo, al igual que ocurrirá con la escritura.



Figura 116. Construcción del lenguaje 1 (Cristina: 2º Trim. de 3 años)

Con esta capacidad, se inicia el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, sin poder desvincular el lenguaje oral, lectura y escritura, procesos simultáneos interrelacionados aunque con distinto nivel competencial.

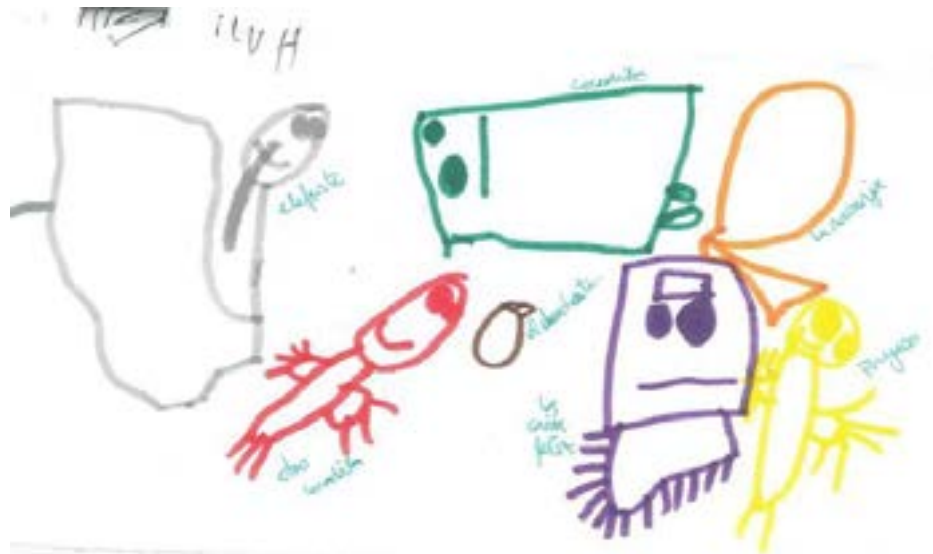


Figura 117. Construcción del lenguaje 2 (Cristina: 2º Trim. de 3 años)

En este ejemplo de la figura 117, al tener que hacer la alumna un listado de cosas utiliza el dibujo, y la maestra los nomina, ya que al ser una fase perceptiva simbólica, la grafía convencional aún no está interiorizada.

- Escritura. La escritura va siguiendo unas fases de maduración que pueden dividirse en este primer curso en:
  - ✓ Escritura presilábica indiferenciada. Parte de un dibujo figurativo como nombre escrito para descubrir la diferencia entre el dibujo y la escritura, simulando garabatos o letras inventadas. Los garabatos pueden ser la unión de puntos, manchas, líneas rectas o curvas, figuras arqueadas o angulosas, formas polimorfas o geométricas.



Figura 118. Escritura presilábica indiferenciada (Cristina: 1<sup>er</sup> Trim. de 3 años)

- ✓ Escritura presilábica diferenciada. Se empieza a diferenciar la grafía asociándola a palabras distintas, por lo que variará el número de letras en función del tamaño del objeto.



Figura 119. Escritura presilábica diferenciada 1 (Cristina: 1<sup>er</sup> Trim. de 3 años)

En la figura 120 se aprecia una cierta linealidad en las formas de escritura que empiezan a ser arbitrarias.



Figura 120. Escritura presilábica diferenciada 2 (Cristina: 1<sup>er</sup> Trim. de 3 años)

- ✓ Comienzo de la escritura silábica. Se empieza a dar una correspondencia entre lo que suena y cómo se escribe en la que se puede cuantificar la grafía en relación a la sílaba. Dentro de este estado, hay distintos niveles que, como se especificaba en el capítulo III de las metodología de la lectoescritura, concretamente en su apartado 3.2.4.1, varían entre:
  - Silábica: Hay una correspondencia cuantitativa entre el número de sílabas y la cantidad de letras.



Figura 121. Escritura silábica (Cristina: 2<sup>o</sup> Trim. de 3 años)

- Silábica – vocálica: Atribuye una vocal a cada sílaba de la palabra, aunque su valor sonoro no coincida siempre.



Figura 122. Escritura silábica-vocálica (Cristina: 2º Trim. de 3 años)

- Silábica – vocálica con valor silábico fijo: A cada sílaba se le asigna una vocal, vinculándose al valor sonoro. En el ejemplo vemos que para escribir “pirata” la equivalencia es /i a a/.



Figura 123. Escritura silábica-vocálica fija (Cristina: 3º Trim. de 3 años)

- Silábica consonantes: La correspondencia en este caso se produce con una consonante por cada sílaba. En el ejemplo de la figura 124 se produce una variante, ya que introduce consonantes y algunas vocales para escribir “querida familia”.



Figura 124. Escritura silábica consonantes (Cristina: 3º Trim. de 3 años)



- Lectura perceptiva. Se trata de una identificación donde el alumnado centra toda su atención en el significado, siendo los iconos u objetos los significantes. La estrategia es la de la asociación de imágenes y palabras para facilitar la lectura como identificación. Para ello se utilizan garabatos, figuras o formas, ideogramas o pictogramas.



Figura 125. Lectura perceptiva (Cristina: 2º Trim. de 3 años)

- Conocimiento del entorno. Aprovechando el comienzo de la primavera, en una de las asambleas comenzaron a comentar lo bonito que estaba el parque con las flores que estaban naciendo al ser primavera, aspecto que fue utilizado para hablar de cómo el sol ayudaba a las plantas a crecer, proponiéndoles crear un jardín en el colegio. A partir de ese hecho se empezó a construir un proyecto.



Figura 126. Hornazos y galletas (Cristina: 3º Trim. de 3 años)



Para generar nexos de unión con otros aspectos, se realizó una excursión a una granja escuela, se invitó a algunas madres para ayudar a cocinar hornazos y galletas, se fue a la playa de excursión...

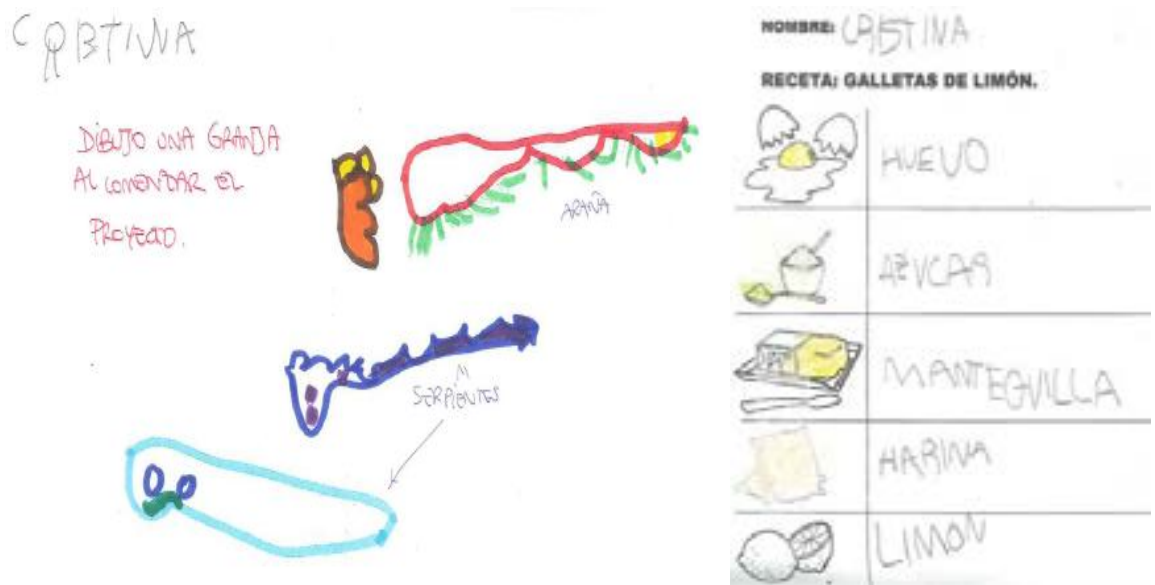


Figura 127. Relato de la granja y receta (Cristina: 3<sup>er</sup> Trim. de 3 años)

- Iniciación al inglés. Se unen aspectos de grafomotricidad de curvas y espirales con los contenidos a similar, en este caso la grafía de determinados colores.

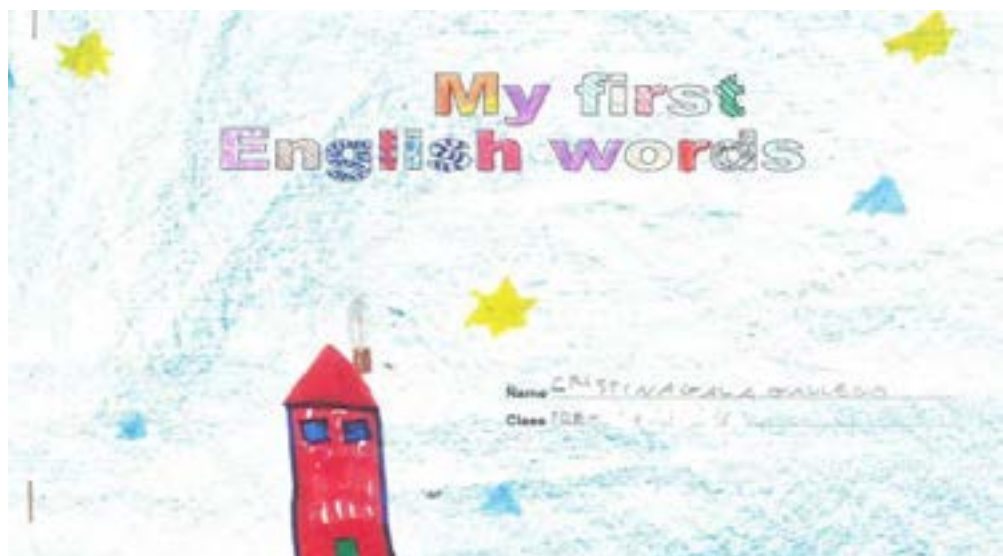


Figura 128. Primeras palabras en inglés (Cristina: 3<sup>er</sup> Trim. de 3 años)

- Imaginación y creatividad. Para fomentar el lenguaje se hace uso de los proyectos para que puedan crear historias y situaciones que servirán para desarrollar el lenguaje. En los ejemplos mostrados, se reconoce una escritura diferenciada, haciendo distinciones entre dibujo y escritura, haciendo variantes de la grafía e identificando sílabas con o sin valor sonoro convencional, según vocales y consonantes utilizadas.

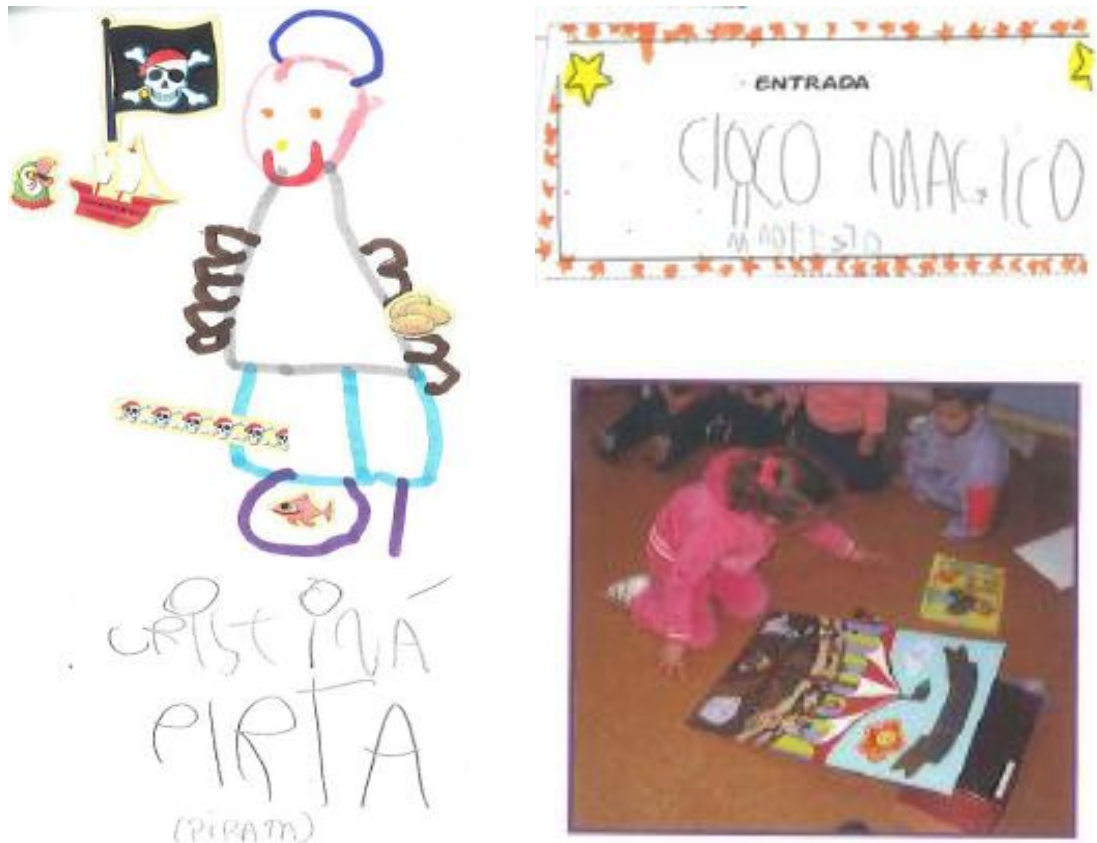


Figura 129. Imaginación creativa y uso de palabras (Cristina: 3<sup>er</sup> Trim. de 3 años)

- Identidad y autonomía personal. Para fortalecer el autoconcepto, semanalmente cada alumno era el protagonista, teniendo que buscar aspectos e información personal que después presentarían y explicaría al grupo clase.



Figura 130. Protagonista de la semana (Cristina: 1<sup>er</sup> Trim. de 3 años)

- Cuentos motores y adivinanzas. Los cuentos motores refuerzan la capacidad de imaginación ya que, mientras lo escuchan, tienden a imaginarse a ellos mismos como protagonistas de la historia, mientras construyen sus esquemas propios de conocimiento para aplicarlo posteriormente a otras experiencias. La finalidad de los cuentos motores se centra en contribuir al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral del alumnado.



Figura 131. Cuento motor generador del diálogo (Cristina: 3<sup>er</sup> Trim. de 3 años)

Las fases del cuento motor son una primera de animación para introducir la historia motivándolos con objetos relacionados con el argumento, una segunda fase donde se produce la narración del cuento en sí, para llegar a la última fase de relajación y vuelta a la calma.



Figura 132. Conexión artística en un cuento motor (Cristina: 3<sup>er</sup> Trim. de 3 años)



Con las adivinanzas, por su parte, se favorece el desarrollo del lenguaje, atribución de significados, la memoria comprensiva y la atención. Se pueden utilizar láminas, desplegados o libros impresos o por el contrario, de elaboración propia.



*Desplegable con adivinanzas  
sobre el mar:  
Cristina y sus amigas*



Figura 133. Adivinanzas (Cristina: 3<sup>er</sup> Trim. de 3 años)

- Celebraciones: Con motivo de acontecimientos en el colegio se introducen las celebraciones que refuerzan los lazos creados, entre la tutora y su alumnado. En el ejemplo que se muestra, para celebrar la entrada del verano realizaron la fiesta del agua, en la que además de mojarse con las mangueras, jugaron, hicieron pompas de jabón, carreras de relevo con esponjas mojadas para transportar agua...



Figura 134. Fiesta del agua (Cristina: 3<sup>er</sup> Trim. de 3 años)

- Para concluir con la valoración cualitativa que hace la tutora sobre el proceso de aprendizaje de Cristina en tres años, se destacan aspectos generales en el primer trimestre y se especifican aspectos concretos del “Lenguaje: Comunicación y representación” en el segundo y tercer trimestre:

Los primeros días del cole....	
He participado progresivamente en la dinámica de clase, jugando y divirtiéndome con mis amigos y mi seño.	😊
<b>Ahora que ya han pasado unos meses dice mi seño que:</b>	
- Pongo atención a las explicaciones, los cuentos y a todas las actividades.	😊
- Me gusta ser el encargado/a, colocar el panel del tiempo, hacer recados, ayudar a los compañeros.	😊
- Me relaciono sin problemas con todos mis compañeros/as.	😊
- Pego a mis compañeros/as cuando no me salgo con la mía.	😊
- Voy adquiriendo hábitos saludables en el desayuno (traigo desayunos variados, me lavo las manos antes de comer, utilizo mantel y me lo como todo).	😊
- Controlo esfínteres (pido ir al baño y me limpio solito/a).	😊
- Acepto y asumo las normas del cole.	😊
- Utilizo correctamente mis perchas, casilleros.	😊
- Me oriento en el espacio del aula, cambiando correctamente de rincón.	😊
- Me siento correctamente tanto en la alfombra como en la silla.	😊
- Recojo los materiales y juguetes una vez utilizados.	😊
- Me desplazo sin dificultad por el colegio.	😊
- Controla la marcha y la parada.	😊
- Subo y bajo escaleras alternando pies.	😊
- Se me entiende cuando hablo.	😊
- Espero mi turno para hablar o jugar.	😊

\*Suele sentarse sobre los pies cuando estamos hablando o desayunando; hay que conseguir la postura con frecuencia.

- Participo con agrado en las actividades de inglés.	😊
- Participo con agrado en las actividades de música.	😊
- Disfruto participando en los bailes y canciones.	😊
- Aprendo y recito poesías.	😊
- Voy aumentando mi vocabulario.	😊
- Cojo el lápiz correctamente.	😊
- Distingo mi nombre entre los de mi grupo y reconozco la primera letra.	😊
- Cada día realizo mis trabajos con más cuidado y atención.	😊
- Encajo sin dificultad piezas en los juegos.	😊
- Clasifico objetos atendiendo a un criterio.	😊
- Conozco los colores: rojo, azul, amarillo, verde, ...	😊
- Distingo entre "de frente y de espaldas".	😊
- Discrimino formas iguales en los objetos.	😊
- Reconozco los conceptos espaciales:	
* Dentro/fuera	😊
* Arriba/abajo	😊
- Distingo entre grande y pequeño.	😊
- Reconozco el concepto de cantidad muchos/pocos; uno/varios.	😊
- Identifico objetos del "cole" y su utilidad.	😊
- Identifico mi propio sexo.	😊
- Identifico las partes de mi cuerpo.	😊
- Distingo características propias del otoño.	😊
- Reconozco las partes de una casa.	😊
- Asocio objetos de la casa con su dependencia.	😊

**C.E.I.P. VICENTE ALEIXANDRE**  
**1º TRIMESTRE**  
**NIVEL 3 AÑOS**  
**CURSO 2011/2012**

**ALUMNO/A:**

Cristina

INDICADORES:



Alcanzado



En proceso



Necesito práctica

Figura 135. Boletín del primer trimestre 3A (Cristina: 1º Trim. de 3 años)



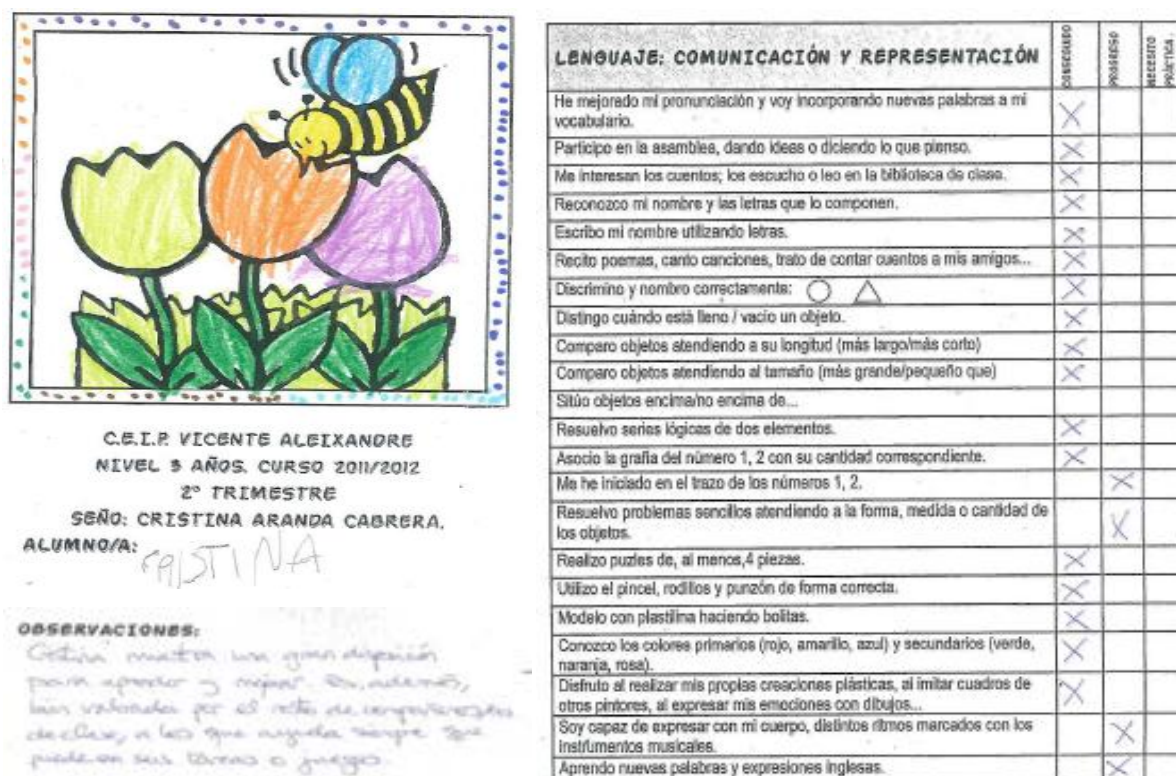


Figura 136. Boletín del segundo trimestre 3A (Cristina: 2º Trim. de 3 años)

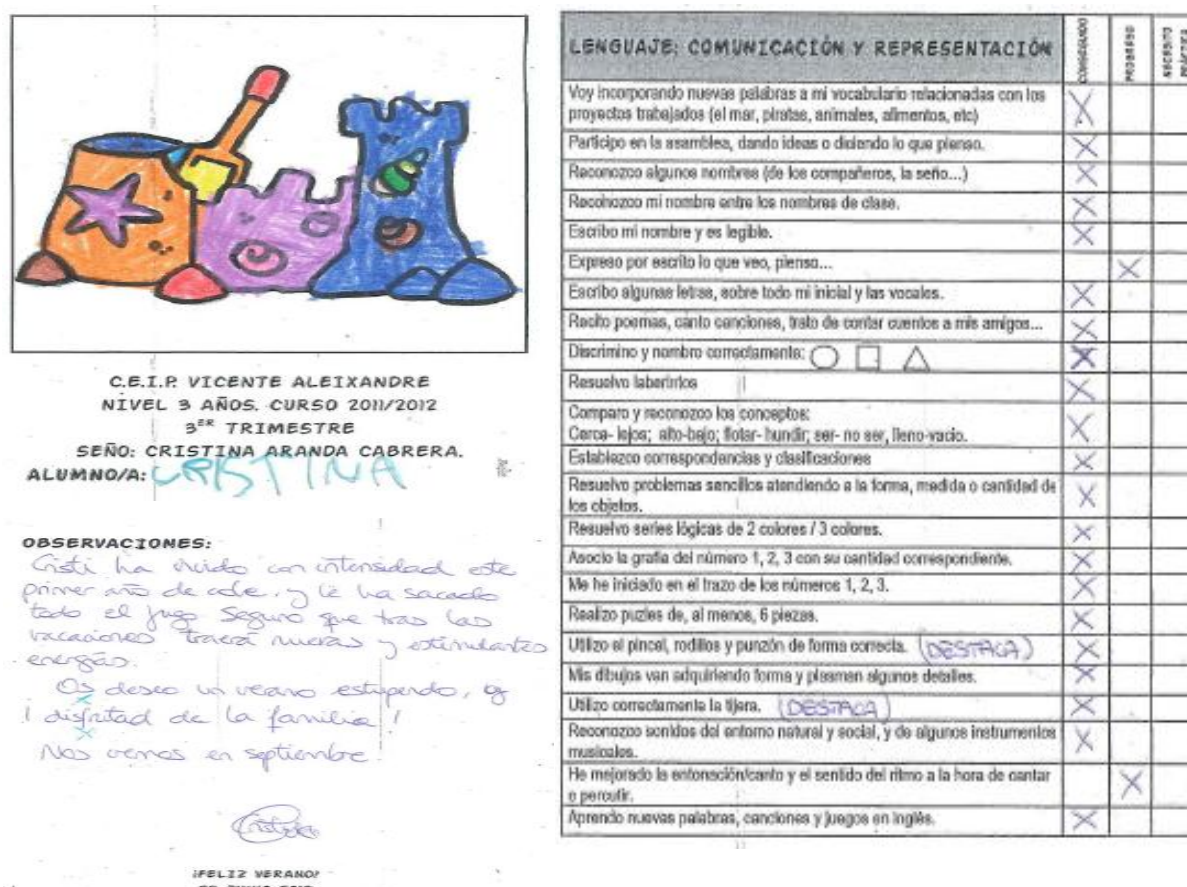


Figura 137. Boletín del tercer trimestre 3A (Cristina: 3º Trim. de 3 años)



## CUATRO AÑOS

- Fomento de la escritura. Se contempla como un proceso interactivo basado en la comunicación, dándole al alumnado un papel activo con capacidad de reflexionar, buscar el significado de las ideas y del pensamiento. Partiendo del amplio bagaje desarrollado en infantil de tres años, se avanza en la escritura silábica-alfabética, donde el escolar ya está en disposición de usar más de una grafía para cada sílaba correspondiéndose con el sonido, aunque pueden omitir alguna grafía.



Figura 138. Escritura silábica-alfabética (Cristina: 2º Trim. de 4 años)

- Desarrollo de aspectos culturales. Usando el proyecto de “Vivo en Andalucía” se desarrolla la idea de “lugar”, la variedad de mapa de mapas que pueden existir pero centrándose en el mapa normal y mudo, cosas y alimentos típicos así como fauna y flora autóctonos... Todo, sin olvidar los aspectos del lenguaje tanto escrito como oral. Así vemos en la figura 148 otra ejemplificación de la escritura silábica-alfabética, que es la que se desarrolla y afianza durante este curso.



Figura 139. Viaje por Andalucía (Cristina: 2º Trim. de 4 años)

- Fomento de la lectura a través de los cuentos. Como se ha indicado en la justificación de este apartado, los cuentos ocupan un lugar preferente en la metodología utilizada. En numerosas ocasiones el alumnado se convierte en cuentacuentos mientras se les está estimulando el pensamiento, la imaginación y la creatividad al tiempo que aumenta el vocabulario, la expresión oral, la escrita y la lectura.

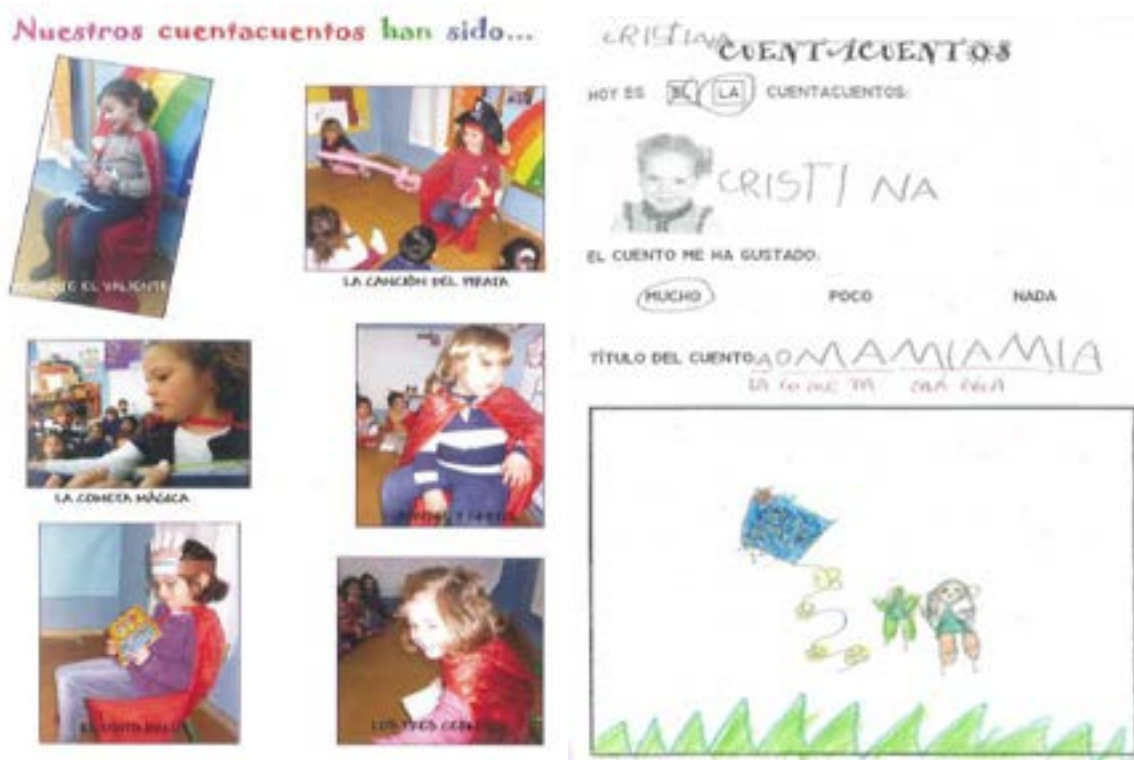


Figura 140. Érase una vez (Cristina: 1º Trim. de 4 años)

Con este proyecto, cada alumno disfruta de un tiempo como protagonista proporcionando el disfrute y la satisfacción que juega un importante papel en su crecimiento psicológico, intelectual, emocional y espiritual. Con la ayuda de la familia, el discente selecciona y prepara una historia que después mostrará y contará a sus compañeros superando la vergüenza y timidez propia de esta edad.

- Iniciación al inglés. Se une el razonamiento lógico a conceptos en inglés.

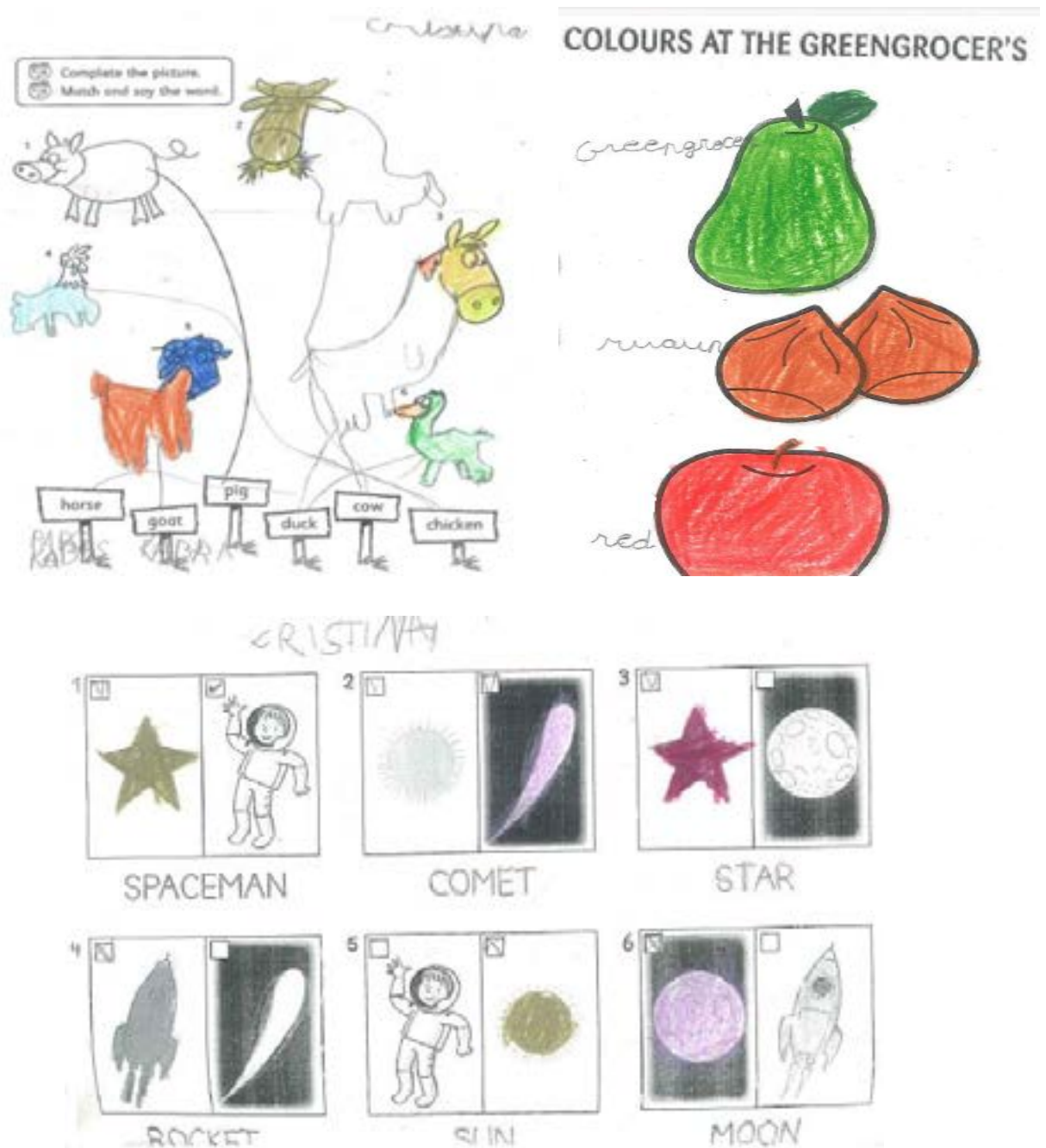


Figura 142. Animales y colores en inglés (Cristina: 1<sup>er</sup> Trim. de 4 años)

- Desarrollo del lenguaje a través de poesías, adivinanzas y canciones que memorizan y reproducen.



Figura 142. Poesía del cuentacuentos (Cristina: 1<sup>er</sup> Trim. de 4 años)

- Entorno medio físico y social. Se trabajan aspectos de reciclado y cuidado del medio ambiente, con la creación de un cuento titulado “Flor y la basura”, que unirán a los aspectos trabajados dentro del proyecto “El bosque” en el primer trimestre, “Vamos al mercado” en el segundo trimestre o “El universo” y “los hombres primitivos en el tercer trimestre”, favoreciendo simultáneamente el desarrollo lecto-escritor.

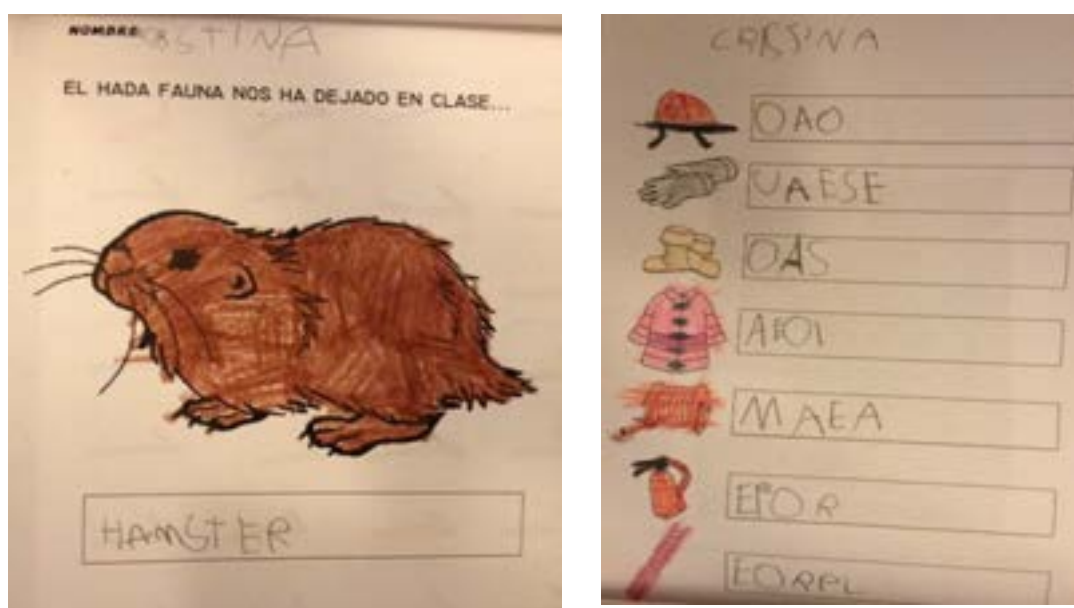


Figura 143. El bosque y los bomberos (Cristina: 1<sup>er</sup> Trim. de 4 años)



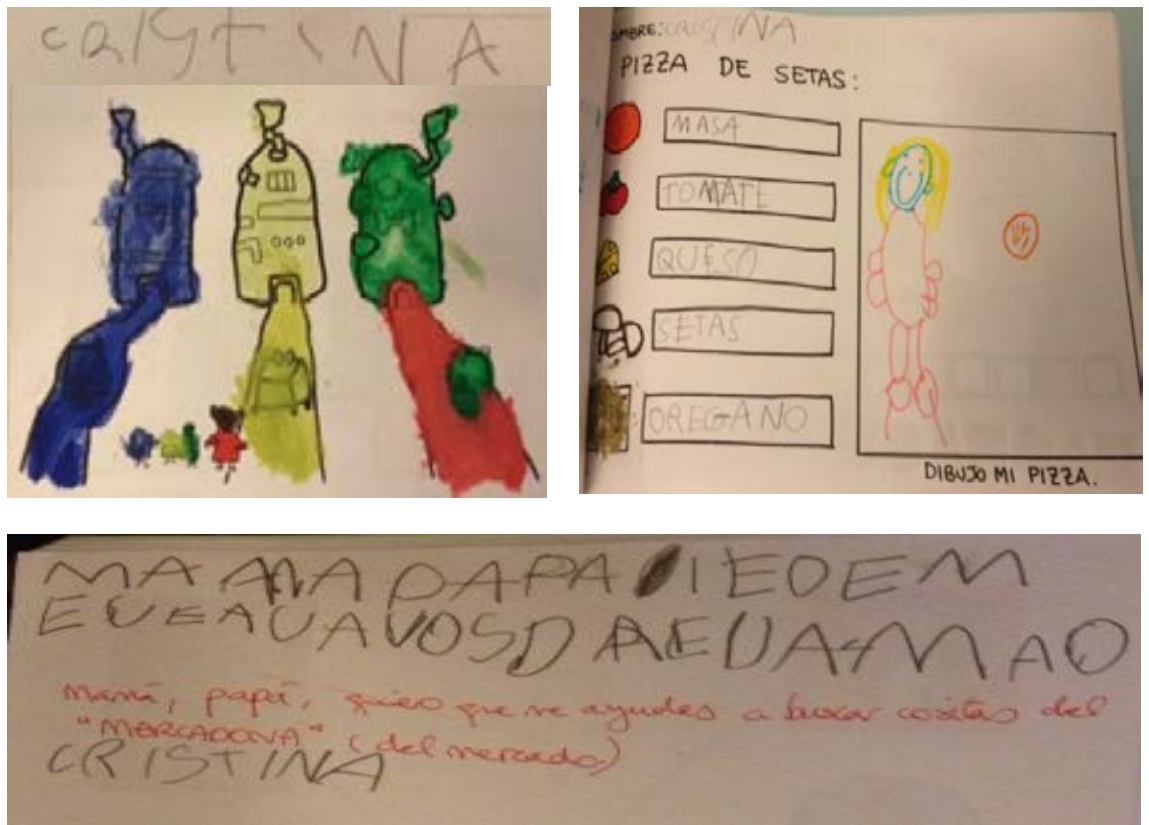


Figura 144. Conociendo el mercado (Cristina: 2º Trim. de 4 años)



Figura 145. Conociendo el universo (Cristina: 3º Trim. de 4 años)

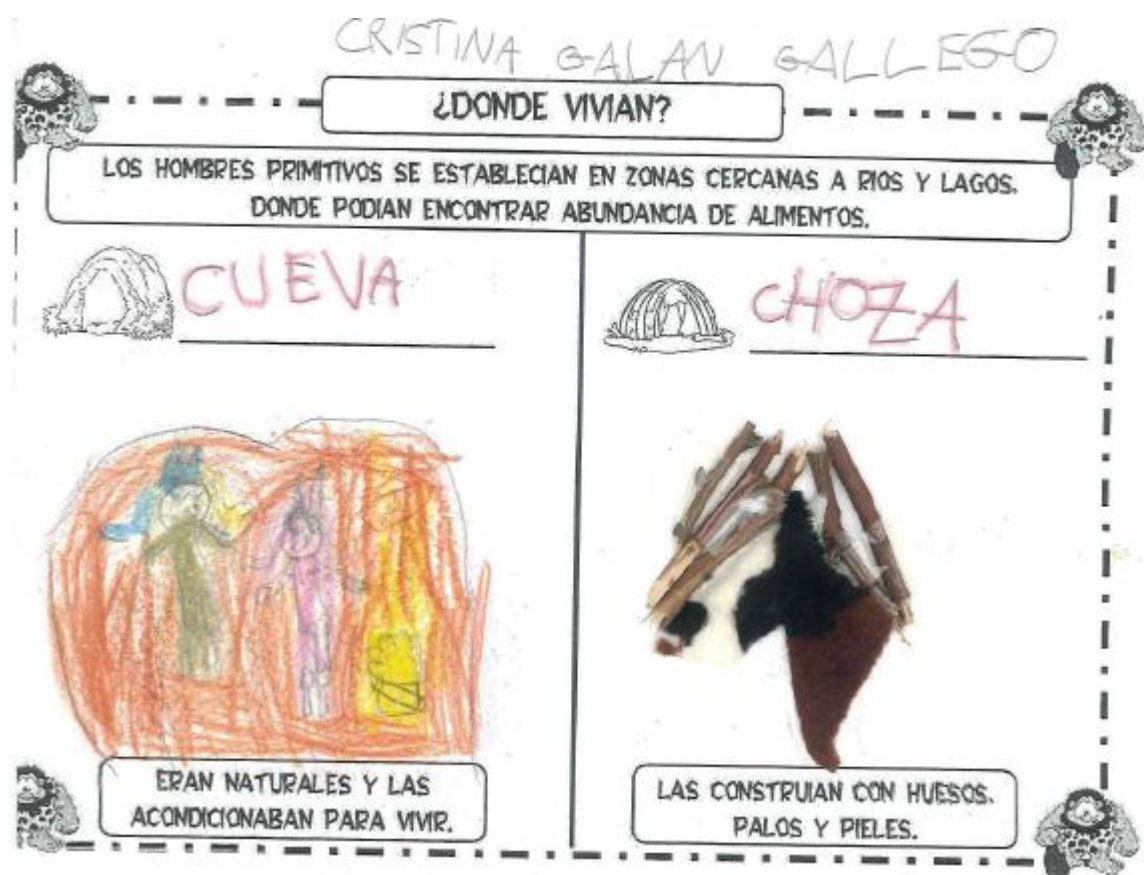


Figura 146. Conociendo la prehistoria (Cristina: 3<sup>er</sup> Trim. de 4 años)

- Aspectos del lenguaje matemático intercalados en los distintos proyectos.



Figura 147. Series y correspondencias (Cristina: 2<sup>o</sup> Trim. de 4 años)



- Para concluir la valoración cualitativa del curso, aportamos el boletín del tercer trimestre que hace la tutora sobre el proceso de aprendizaje de Cristina en cuatros años, centrándose en aspectos concretos del “Lenguaje: Comunicación y representación”:






















 <p>C.E.I.R. VICENTE ALEIXANDRE NIVEL 4 AÑOS, CURSO 2012/2013 3º TRIMESTRE SEÑO: CRISTINA ARANDA CABRERA. ALUMNO/A: CRISTINA</p>	
<b>LENGUAJE, COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN</b>	
He mejorado mi pronunciación y voy incorporando nuevas palabras al vocabulario	
Participo en la asamblea, dando ideas y escuchando	
Me interesan los cuentos, los escucho y leo en la biblioteca de aula	
Reconozco y escribo mi nombre y el de los compañeros	
Reconozco las vocales en mayúscula	
Muestro interés por la lectura	
Recito poemas y adivinanzas, canto canciones y cuento cuentos	
Resuelvo series lógicas	
Se expresar correctamente enunciados de verdadero o falso	
Aprendo nuevas palabras y expresiones inglesas	
Conozco los colores	
Conozco los números del 1 al 6 y los escribo correctamente	
Asocio número y cantidad hasta el 6	
Sitúo objetos en el espacio	
Realizo puzzles	
Realizo mis trabajos con cuidado y atención	
Participo en juegos y respeto las normas	
<p>INDICADORES:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  Alcanzado         </div> <div style="text-align: center;">  En proceso         </div> <div style="text-align: center;">  Necesito práctica         </div> </div>	

Figura 148. Boletín del tercer trimestre 5A (Cristina: 3º Trim. de 5 años)

## CINCO AÑOS

- Escritura. En esta fase del desarrollo de la escritura es cuando se alcanza correspondencia sonora de tipo fonético y valor sonoro convencional. Se trata de la escritura alfabética donde ya sí se produce una vinculación correcta entre el sonido y la grafía del fonema.



Figura 149. Escritura alfabética (Cristina: 2º Trim. de 5 años)

- Proyecto lector. Es un proyecto que se inició por el préstamo de libros de clase, que pretendía despertar el interés del alumnado por la lectura acercándose a textos escritos adaptados a sus intereses. Cada fin de semana cada niño elegía un cuento y, con mayor o menor ayuda de la familia, leían la historia y rellenaban en casa una pequeña ficha de control lector, compartiéndola el lunes con el resto de compañeros al tiempo que se generaba una estupenda dinámica de recomendaciones y “críticas literarias”.



Figura 150. Fomento de la lectura 1 (Cristina: 3<sup>er</sup> Trim. de 5 años)

Al principio, los comentarios se reducían a si les había gustado o no el cuento, pero progresivamente, sus recomendaciones se volvían cada vez más reflexivas basándose en lo divertido de la historia, la calidad de las ilustraciones, la variedad de personajes e incluso la tipología de letra usada.

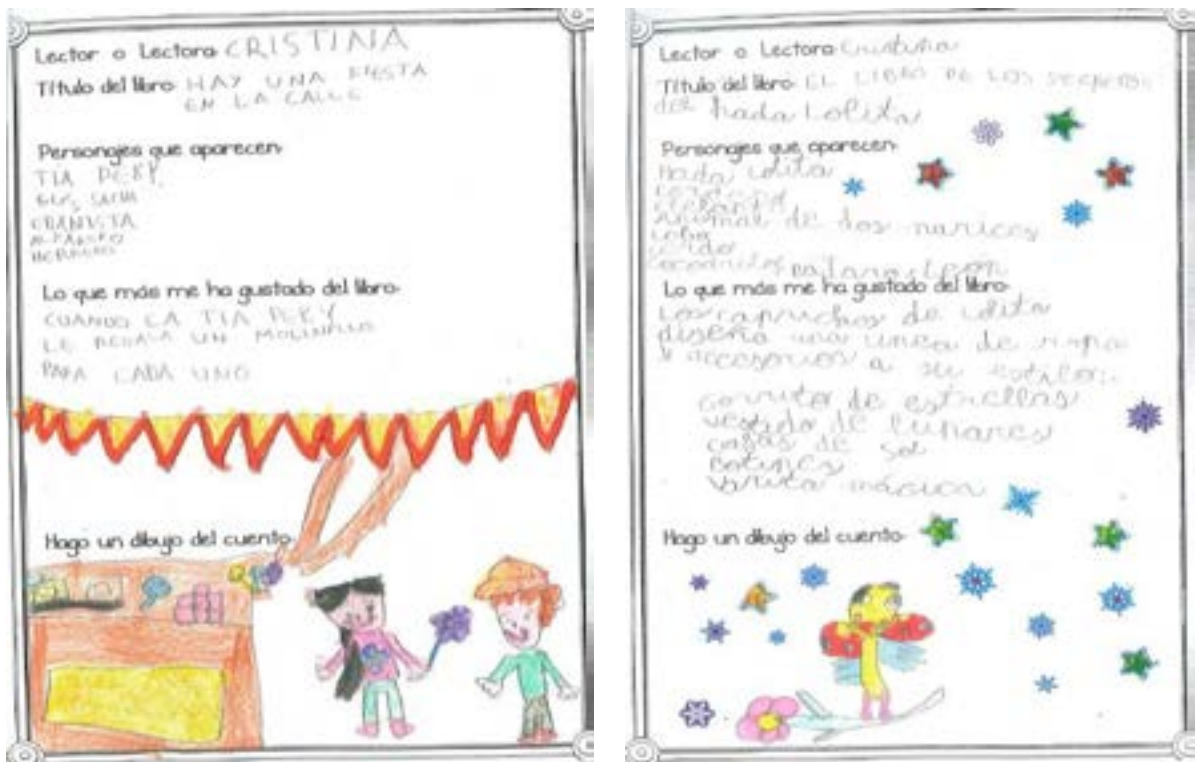


Figura 151. Fomento de la lectura 2 (Cristina: 3<sup>er</sup> Trim. de 5 años)

Esta circunstancia, unida a la gran cantidad y variedad de textos de información y documentación sobre los proyectos que trabajaban, generó en clase un ambiente de ebullición constante que los mantenía alerta y atentos para aprovechar cualquier oportunidad lectora.

- Tratamiento del inglés. Afianzadas las palabras básicas en los dos primeros años, en este curso se introducen conceptos con un nivel de abstracción mayor. Además se repasan aspectos de grafomotricidad

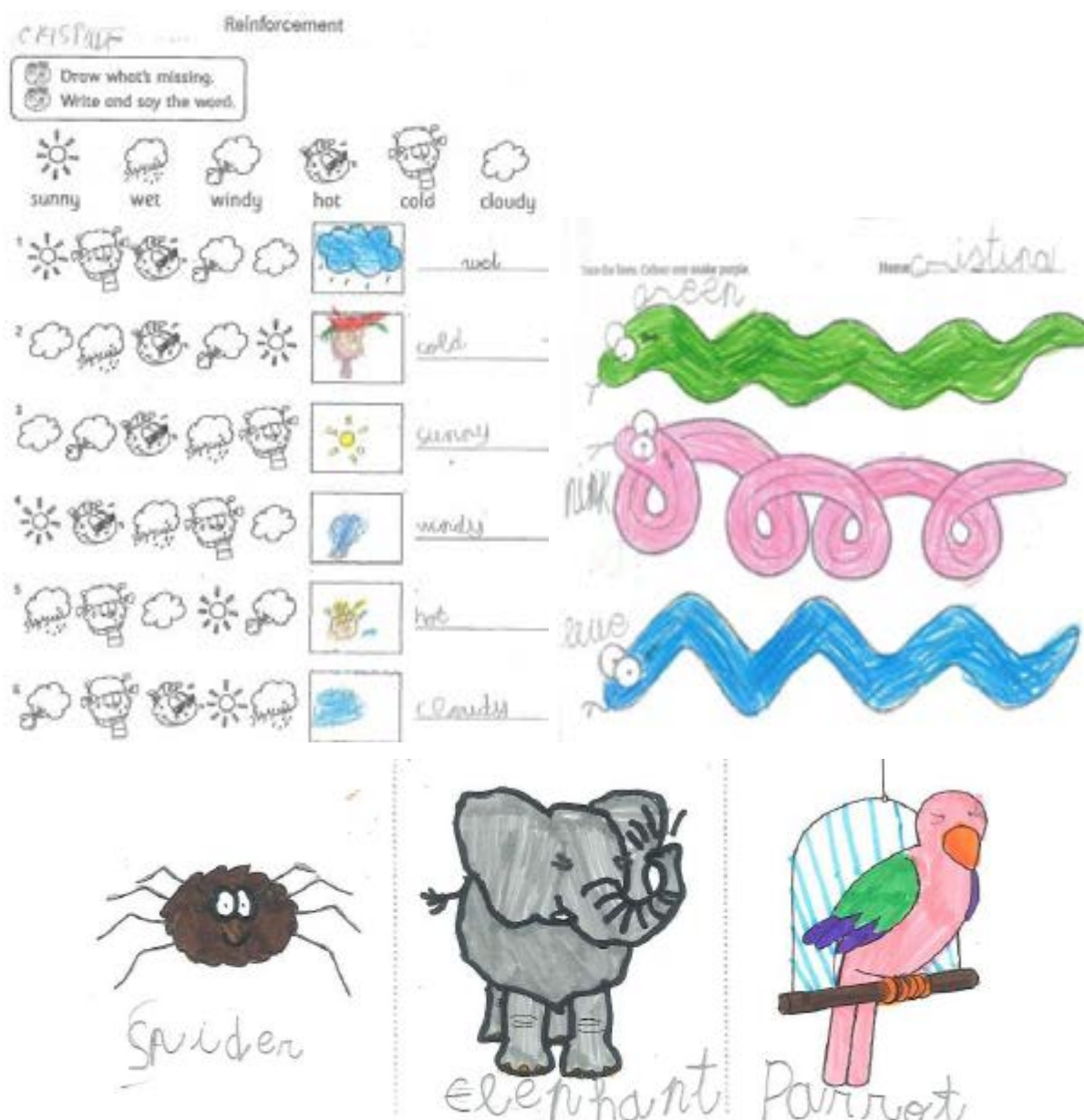


Figura 152. Vocabulario en inglés (Cristina: 1<sup>er</sup> Trim. de 5 años)



- Creatividad y dibujo libre. El dibujo libre es uno de los aspectos que se contempla como adecuado para el fomento de la creatividad e imaginación del niño, aunque suele estar asociado al nivel madurativo del mismo. La capacidad de simular historias, recreándose en su experiencia, es enorme. Este es un aspecto válido para generar espacios de comunicación con uso de distintos lenguajes, ya sea escrito, artístico, braille....

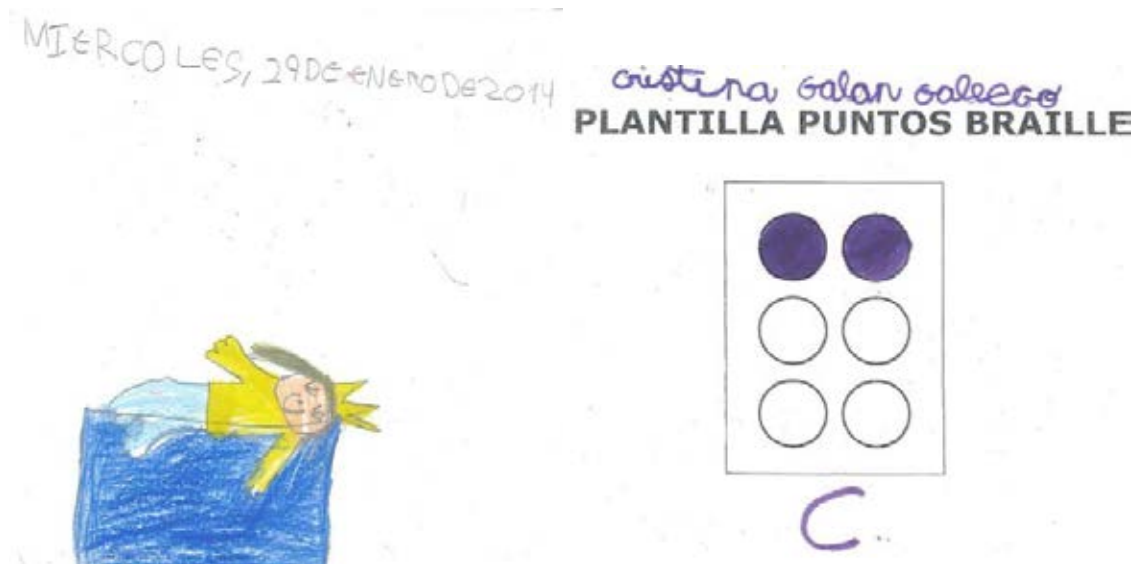


Figura 153. Lenguaje artístico y Braille (Cristina: 2º Trim. de 5 años)

- Intercambio de grafías en mayúscula y minúscula, sin importar si la grafía es la correcta.

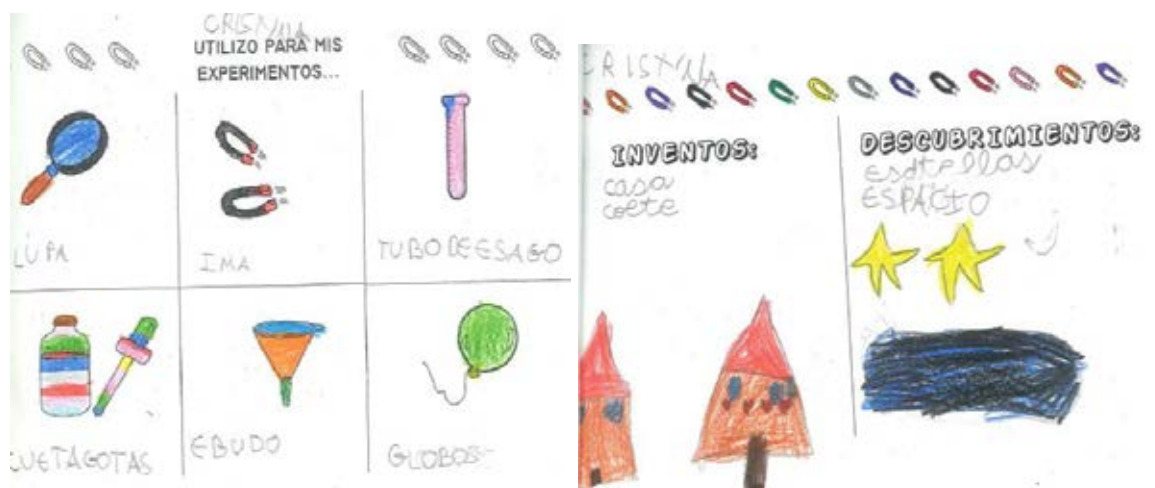


Figura 154. Mayúsculas y minúsculas (Cristina: 2º Trim. de 5 años)

- Cuantificación con gráficas y contenidos numéricos.

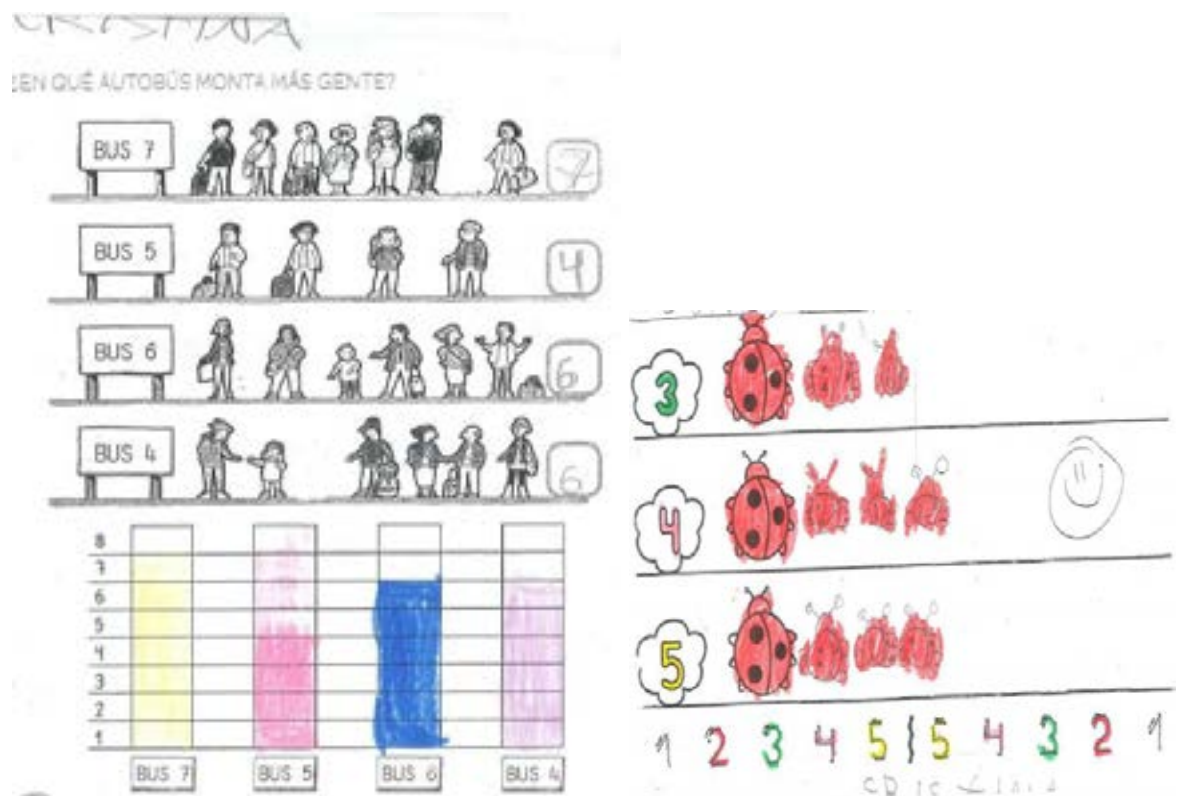


Figura 155. Gráfica (Cristina: 2º Trim. de 5 años)

- Conocer el cuerpo humano, tanto aspectos del exterior como órganos del interior.

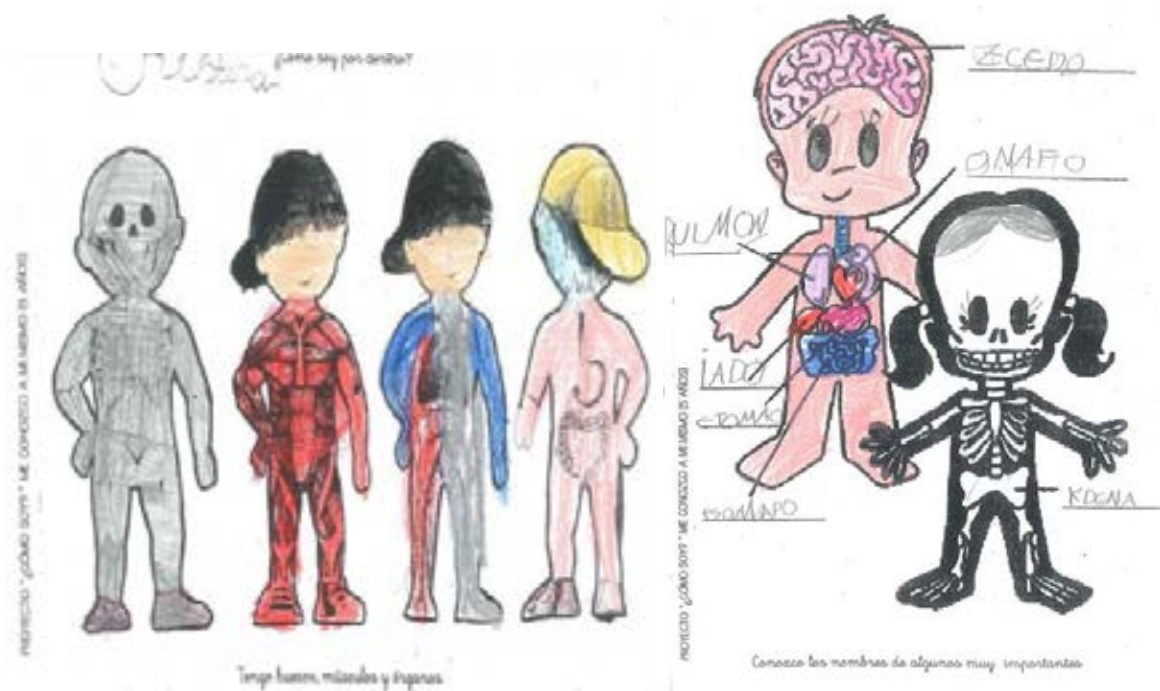


Figura 156. El cuerpo humano (Cristina: 1º Trim. de 5 años)



- Estudio del entorno próximo y la familia. Para conocer su entorno y a sí mismo trabajaron el concepto de familia, siempre utilizando el lenguaje tanto escrito como oral.



Figura 157. Concepto de familia (Cristina: 1<sup>er</sup> Trim. de 5 años)

También se daba opción a la participación de la familia en los diversos proyectos que se realizaban, bien como espectadores o como colaboradores.



Figura 158. Invitación para la familia (Cristina: 3<sup>er</sup> Trim. de 5 años)

- Hacer historia. Valorando y evaluando los proyectos realizados hasta el momento, la tutora creyó interesante trabajar con más profundidad aspectos sobre la escultura, el volumen, el modelado y las texturas a través de la antigua Roma, con su arte, mitología y cultura.



Figura 159. Mitología y cultura romana (Cristina: 3<sup>er</sup> Trim. de 5 años)

Para desarrollarlo, visitaron el Teatro Romano de Málaga, hicieron máscaras, vasijas y mosaicos en la Escuela de Arte de San Telmo, hicieron una representación romana con trajes...



Figura 160. Arte en San Telmo (Cristina: 3<sup>er</sup> Trim. de 5 años)

Con un mismo hilo conductor se trabajan todos los aspectos del currículo, tanto de áreas instrumentales como lengua y matemáticas, como conocimiento del entorno.



Figura 161. Proyecto “Los romanos” (Cristina: 3<sup>er</sup> Trim. de 5 años)

- Actividades de investigación. Se trata de generar una actitud científica desde las primeras edades, mediante el acercamiento a problemas y situaciones de la vida cotidiana, como se justifica en el aprendizaje basado en problemas reales, en el ejemplo que se presenta a raíz de una visita al centro de ciencia “Principia”.

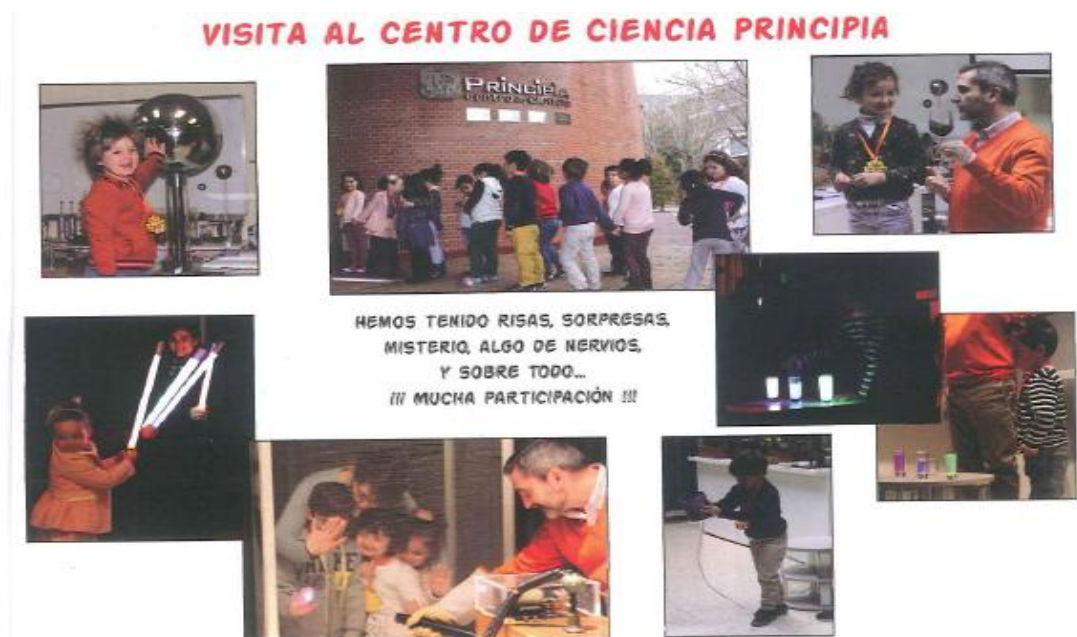


Figura 162. Visita a Principia (Cristina: 2º Trim. de 5 años)



Esta visita unida a la celebración del “Día de la Mujer Trabajadora” en el que investigaron a Marie Curie, fue el germen del inicio del proyecto sobre la Ciencia que hicieron en cinco años.

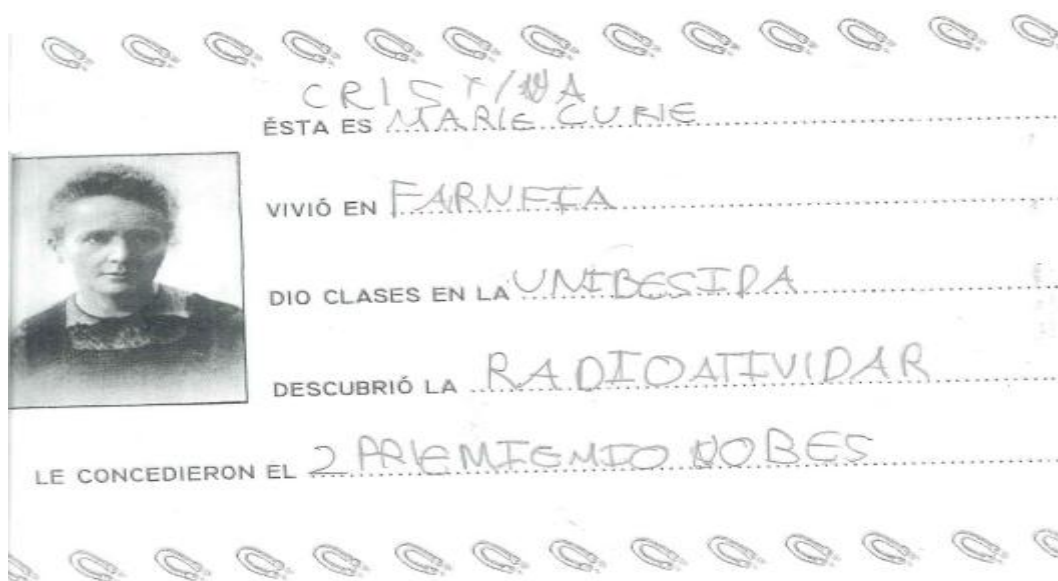


Figura 163. Investigación sobre Marie Curie (Cristina: 2º Trim. de 5 años)

A través de este tema, estuvieron investigando y aprendiendo de manera divertida para poder después explicar, probar, experimentar, formular hipótesis y sacar conclusiones.



Figura 164. Proyecto “La Ciencia es divertida” (Cristina: 2º Trim. de 5 años)

Se trataba de un proyecto lleno de chispa y conocimiento sobre científicos e inventores, descubrimientos, premios “Nobel” o átomos y partículas, en el que las familias también participaron para culminarlo en la “Feria de la Ciencia”.



Figura 165. Fomento de la investigación (Cristina: 2º Trim. de 5 años)

- Para concluir con la valoración cualitativa, que hace la tutora sobre el proceso de aprendizaje de Cristina en cinco años, nos centramos en el lenguaje como “Comunicación y representación”, destacando que ha conseguido:

COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	Lo he conseguido	Progreso	Necesito práctica
Aumenta el vocabulario	X		
Es capaz de expresarse con mayor rigor, centrándose en la conversación mantenida	X		
Participa de forma espontánea en la asamblea	X		
Comprende, memoriza y recita pequeños relatos y poemas.	X		
Reconoce las vocales en mayúsculas y minús.	X		
Escribe su nombre y apellidos sin copiar.	X		
Lee y reconoce algunas palabras trabajadas	X		
Muestra interés y curiosidad por la lectura.	X		
Se esfuerza por expresar y completar textos escritos.	X		
Discrimina el sonidos de algunos fonemas en las palabras (vocales, M) P-L	X		
Canta y memoriza canciones	X		
Disfruta y se expresa con el baile	X		
Participa en las dramatizaciones	X		
Expresa con su cuerpo sentimientos y emociones: gusto, sorpresa, miedo...	X		
Es capaz de expresar lo vivido de forma plástica a través del dibujo.	X		
Disfruta y participa en actividades plásticas.	X		
Muestra mayor habilidad con las distintas técnicas plásticas.	X		
Realiza las grafías en minúscula de P-M-L	X		

LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN			
Respeto el turno de palabra y escucho a los demás.		X	
Empleo las formas sociales en mis conversaciones (gracias, por favor, etc)	X		
Mis dibujos son claros y realizados con mayor precisión y detalle.	X		
Sigo la dirección correcta en el trazo cuando escribo en minúscula.	X		
Escribo mi nombre y mis apellidos en minúscula y sin copiar.	X		
Al escribir voy asociando las letras con su valor sonoro convencional.	X		
Copio correctamente palabras y frases.	X		
Leo palabras relacionadas con los temas y proyectos trabajados.	X		
Me gusta expresar por escrito aquello que deseo comunicar.	X		
Domino ciertas habilidades plásticas: modelado, recortado, picado, acuarela, arcilla...	X		
Soy creativo en mis producciones.	X		
Disfruto y participo en bailes, canciones, dramatizaciones...	X		
ATENCIÓN EDUCATIVA			
RELIGIÓN CATÓLICA	X		

Ⓢ Hablar con la sñr.

**BOLETIN**  
**PRIMER TRIMESTRE**

**2º TRIMESTRE**

Figura 166. Boletín notas primer y segundo trimestre (Cristina: 2º Trim. de 5 años)

Para poder emitir una valoración del aprendizaje lecto-escritor también hay que contemplar el entorno social en el que se encuentra el alumnado, ya que nos basamos

“en la idea de que el aprendizaje de la lectoescritura es un proceso de construcción personal de conocimiento que, asimismo, no se puede realizar solo. En este proceso, la interacción, la ayuda, es muy relevante. Sin esta ayuda no habría aprendizaje, al menos como lo entendemos en el entorno escolar formal y respecto al conjunto de contenidos que integran el currículum de lengua”<sup>704</sup>.

<sup>704</sup> Díez de Ulzurum, A. (Coord.). *op. cit.*, p.14.



LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN			
Respeto el turno de palabra y escucho a los demás.	X		
Empleo las formas sociales en mis conversaciones (gracias, por favor, etc).	X		
Mis dibujos son claros y realizados con mayor precisión y detalle.	X		
Sigo la dirección correcta en el trazo cuando escribo en minúscula.	X		
Escribo mi nombre y mis apellidos en minúscula y sin copiar.	X		
Asocio las letras con su valor sonoro.	X		
Copio correctamente palabras y frases.	X		
Leo y comprendo frases relacionadas con los temas y proyectos trabajados.	X		
Me gusta expresar por escrito aquello que deseo comunicar.	X		
Domino ciertas habilidades plásticas: esculpir en barro, modelar en arcilla, pintar sobre cerámica y sobre pared.	X		
Soy creativo/a en mis producciones.	X		
Disfruto y participo en juegos, canciones, danzas y dramatizaciones.	X		
ATENCIÓN EDUCATIVA:			

**OBSERVACIONES:**

Cristina es una alumna extraordinaria, con ilusión y ganas de aprender cada día. Ha sido una suerte tenerla en clase toda esta etapa infantil. Los deseo lo mejor de corazón!

Cristina

# 3<sup>er</sup> TRIMESTRE



C.E.I.R VICENTE ALEIXANDRE  
NIVEL 5 AÑOS. CURSO 2013/2014.  
SEÑO: CRISTINA ARANDA CABRERA.  
ALUMNO/A: cristina salón gallego

Figura 167. Boletín de notas tercer trimestre (Cristina: 3<sup>er</sup> Trim. de 5 años)

Analizando los contenidos trabajados, en estos proyectos presentados para la adquisición de la lectoescritura en el caso de Cristina, podemos destacar que esta metodología tiene como principales beneficios:

- El alumnado desarrolla competencias y habilidades para la colaboración, toma de decisiones en la planificación del proyecto, como establecen Blank<sup>705</sup> o Dickinson<sup>706</sup>, e incluso en el manejo del tiempo. Se estimula la expresión de sus propias opiniones para negociar posibles soluciones, de manera que se construye conocimiento y se mejora la capacidad de trabajar en equipo.

<sup>705</sup> Blank, W. (1997). Authentic instruction. En W.E. Blank y S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (15-21). Tampa: University of South Florida.

<sup>706</sup> Dickinson, K.P., Soukamneuth, S., Yu, H.C., Kimball, M., D'Amico, R., Perry, R., et ál. (1998). *Providing educational services in the Summer Youth Employment and Training Program*. Washington: U.S. Department of Labor, Office of Policy & Research.

- El discente es generador de su propio lenguaje creando un contexto comunicativo que facilite la interacción y que construye mediante:
  - ✓ Estructuras superficiales, como son los sonidos, tanto de manera oral como cuando lo escriben al principio con dibujos o garabatos hasta llegar a la grafía adecuada.
  - ✓ Estructuras profundas que permiten operaciones mentales o cognitivas que posibilitan la expresión oral o escrita.
  - ✓ Estructuras subyacentes que se refieren a las vivencias internas que los niños tienen del mundo exterior y que conforman su personalidad.
- Se promueve “la utilización y profundización autónoma de los conocimientos que se están aprendiendo por parte de los alumnos”<sup>707</sup>. Al mismo tiempo, se provoca un conflicto cognoscitivo promoviendo “la actividad mental del alumno necesaria para que establezca relaciones entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos”<sup>708</sup>.
- Aumento del nivel de motivación que favorece una mayor participación en clase y mejor disposición para realizar las tareas, según Bottoms y Webb<sup>709</sup>. Desde esta perspectiva, el alumnado está más comprometido por la estimulación recibida en relación a sus intereses próximos. Se posibilita por tanto un mayor grado de participación del alumnado a través de las distintas actividades y tareas que se proponen ajustadas a la programación.
- De acuerdo con Moursund, Bielefeld, y Underwood<sup>710</sup>, se acrecientan las habilidades para la solución de problemas, aumentando la autoestima y potenciando las fortalezas de su aprendizaje.

---

<sup>707</sup> Onrubia, J. *op. cit.*, p. 114.

<sup>708</sup> Zabala, A. (1998). Los enfoques didácticos. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé et ál. *El constructivismo en el aula* (125-161). Barcelona: Graó, p. 135.

<sup>709</sup> Bottoms, G., y Webb, L.D. *op. cit.*

<sup>710</sup> Moursund, D., Bielefeldt, T., y Underwood, S. (1997). *Foundations for The Road Ahead: Project-based learning and information technologies*. Washington: National Foundation for the Improvement of Education.

- Se favorece la construcción del propio conocimiento procedimental, en la medida que el profesorado suscita ideas sobre el aprendizaje en cuestión. Se potencia, de esta manera en el alumnado, la verbalización del procedimiento, creando zonas de desarrollo en el alumnado sobre las que intervenir.

Los resultados obtenidos en el proceso son buenos pero, al igual que en otros modelos y estrategias de enseñanza y aprendizaje, surgen desventajas en su implementación como pudieran ser:

- Necesidad de un diseño instruccional bien definido.
- Se requiere tiempo y paciencia para permanecer abierto a ideas y opiniones diversas.
- No siempre es natural o cómodo actuar de manera especial para llevar a cabo proyectos.

En cualquier caso y al igual que analizamos en el caso de Victoria, podemos afirmar que el proceso de Cristina con el aprendizaje de la lectoescritura, el contacto con la escritura y lectura se hizo desde el comienzo de infantil en tres años, consiguiendo alcanzar al término de su escolarización de esta etapa buenos resultados, desarrollando los objetivos establecidos como enseñanzas mínimas que debía interiorizar al término de infantil de tres a cinco años, y mostrando un buen nivel en sus destrezas lectoescritoras.



Figura 168. Dibujo de graduación de Cristina 1 (Cristina: 3<sup>er</sup> Trim. de 5 años)



Figura 169. Cristina graduada en infantil (Cristina: 3<sup>er</sup> Trim. de 5 años)

Tras la descripción de las dos metodologías empleadas con mis hijas, nos lleva a reflexionar sobre su interpretación, en tanto a que se diferencian en la manera que las dos tutoras desarrollan los contenidos. En este sentido, mientras que con la mayor la metodología era más uniforme, rutinaria y sistemática, con la pequeña se prestaba más a favorecer el desarrollo de habilidades y estrategias de observación en el alumnado sobre su propio proceso de aprendizaje. El aprendizaje de Victoria partía de elementos simples para realizar sucesivas síntesis, hasta llegar a las estructuras más complejas tanto en la escritura como en la lectura, característico del método sintético. No obstante, la tutora eligió diversas editoriales para complementar su sistema con fichas globalizadas diseñadas para construir el aprendizaje a

través de actividades que motivasen al alumnado y fueran significativas. Por su parte, el aprendizaje de Cristina partía de su propia indagación para ampliar los contenidos desarrollados, buscando el fomento de su curiosidad a través de experiencias y estrategias creativas. No se trata de yuxtaponer dos enfoques distintos, sino valorar sus aspectos positivos ya que

“cuando la actividad que lleva a cabo el alumno implica no sólo leer, sino leer para escribir, esta función epistémica es mucho más potente. La meta que el tipo de texto establece ayuda a leer con un objetivo específico, de forma más activa y controlada. Escribir obliga además a volver sobre el texto, releer, reinterpretar y formalizar el pensamiento para poder comunicar al lector con claridad las intenciones del autor. Estas tareas híbridas tienen pues un gran potencial para el aprendizaje, sobre todo cuando se plantean tareas que suponen la consulta de más de una fuente”<sup>711</sup>.

Además, es importante valorar en ambos casos, la implicación de la familia, que con independencia del método hacen que todo el proceso lectoescritor se desarrollase con más facilidad en ambas, porque lo que se pretende es desarrollar la lectura y la escritura como una actividad cultural o de deleite para el hombre alfabetizado, en el sentido de que como dice Armando Petrucci,

“hasta que dure la actividad de producir textos a través de la escritura (en cualquiera de sus formas), seguirá existiendo la actividad de leerlos, al menos en alguna proporción (sea máxima o mínima) de la población mundial. Por otra parte, no parece que pudieran surgir serias dudas sobre la continuidad en un futuro más o menos cercano de la producción de la escritura por parte de las clases culturales de la sociedad humana. [...] En definitiva, los hombres (o algunos de ellos) continuarán leyendo mientras haya hombres (los mismos u otros) que sigan escribiendo para que cuanto escriban sea leído por alguien”<sup>712</sup>.

No obstante, llegados a este punto, es necesario recapitular acerca de algunas de las valoraciones y resultados o consecuencias que se desprenden de nuestro trabajo, ya que como afirma Narciso de Gabriel sobre su redacción, consideramos este momento particularmente importante para el proceso de investigación porque “la valoración que de ésta se haga dependerá del problema planteado, de la metodología utilizada y de los resultados obtenidos, pero también de la calidad del informe que permitirá apreciar el trabajo realizado a lo largo de todo el proceso”<sup>713</sup>.

<sup>711</sup> Martín, E. (2008). El papel de la lectura en el sistema educativo. En J. A. Millán (Coord.), *La lectura en España. Informe 2008: leer para aprender* (123-136). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, p. 129.

<sup>712</sup> Petrucci, A. (1997). Leer por leer: un porvenir para la lectura. En G. Cavallo y R. Chartier, *Historia de la lectura en el mundo occidental* (519-550). Madrid: Taurus, p.521.

<sup>713</sup> De Gabriel, N. y Viñao, A. (1997). *op. cit.*, p.207.

## CONCLUSIÓN

---

Las investigaciones cualitativas en las que se analiza el paso del tiempo y, en nuestro caso, la repercusión socio-educativa que a partir del currículo se refleja del tratamiento de la lectoescritura, se puede decir que poseen la condición de provisionalidad. Naturalmente, este compendio recordatorio alude sólo a algunas de las contribuciones de más trascendencia y, por tanto, no descende a muchas cuestiones de detalle que, pudiendo considerarse notables, tienen su sitio en los respectivos capítulos.

Hasta aquí hemos seguido las huellas que el currículum escolar en España ha ido marcando, en el espacio temporal establecido, conectándolas con las tendencias educativas analizadas y distintas metodologías lectoescritoras empleadas, explicando su código evolutivo y mostrando la compleja dialéctica entre continuidad y cambio. Así, hemos podido valorar que los objetivos e ideales de la escuela suelen responder a la ideología del gobierno que la sustenta, con teorías basadas unas veces en el sujeto, otras en el individuo-sociedad, otras en el currículum y otras en las interacciones..., pero en cualquier caso, la escuela era considerada como un elemento clave para la cultura de un pueblo, por lo que ésta reflejaba la ideología del gobierno en el poder. Este patrón ha sido una constante en la política educativa de la España de los siglos XIX-XX.

En las cuatro últimas décadas se comprueba, en un contexto de fuertes cambios en la dinámica social, una cierta crisis curricular que se adapta a las nuevas exigencias del modo de educación actual. Lo que permanece y lo que cambia a lo largo de este tramo histórico seleccionado, lo hemos descrito en los capítulos precedentes, explicando los factores que interactúan en los procesos educativos para conseguir la meta que, centrándola en nuestra temática y como la propia LOE especifica, no es otra que “...adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura...”<sup>714</sup>. La

---

<sup>714</sup> Martín, E. (2008)., *op. cit.*, p. 124.



novedad que aporta este enfoque normativo respecto a los currículos anteriores, es el hecho de situar la lectura como uno de los pilares del desarrollo de la competencia de comunicación lingüística, que se irá perfeccionando a lo largo de la escolarización, en la medida que se plantea el “aprender a aprender” como una competencia a desarrollar por el alumnado, integrando lo nuevo con lo ya conocido, de manera que “comprender, desde esta perspectiva, implica por tanto reelaborar la información a la que se accede por la lectura estableciendo relaciones con lo que ya sabemos y, en muchas ocasiones, con datos de otras fuentes”<sup>715</sup>.

Precisamente desde esta perspectiva, pretendemos ofrecer unas conclusiones que den cuenta de los resultados alcanzados en la comprobación de las hipótesis iniciales planteadas en relación a los objetivos establecidos para nuestra investigación, pudiendo servir como punto de partida de ulteriores debates y trabajos, e incluso como recurso didáctico al servicio del aprendizaje y de la mejor comprensión de la evolución de los métodos lectoescritores. Se necesita, por lo tanto, hacer un análisis fino y detenido de aspectos particulares, ya que los objetos de la escuela del pasado nos ayudan a “fotografiar” la vida interna de una institución educativa y a comprender el proceso colectivo de transmisión de contenidos, valores y formas de vida, y de ahí la importancia de rescatar materiales que fomenten el aprendizaje de la lectura y escritura como fuente de información.

A grandes rasgos, sobre todo este proceso indicado, podemos establecer las siguientes conclusiones:

- El contexto histórico, en relación al plano legal, político y social es un elemento clave para concretar y contextualizar las bases teóricas de nuestro estudio. No obstante, creemos que la explicación de los cambios percibidos no son sólo, ni principalmente, el resultado de la voluntad de los regímenes políticos, sino que obedecen a causas más profundas, como pueden ser las reglas que mueven el campo profesional de los docentes en su vida cotidiana o las diferencias sociales del propio alumnado, entre otras. Precisamente por ello, nuestro sistema de educación y formación debe asimilarse a una tupida red de oportunidades, que permita a cada individuo transitar por ella y alcanzar sus propios objetivos de formación.

<sup>715</sup> *Ibidem*, p. 127.

- El conocimiento de estudios recientes sobre el proceso de la lectoescritura en el alumnado, vinculados a la formación del profesorado, es un hecho demostrado, ya que la escuela es un reflejo de la sociedad de cada momento. En este sentido, las leyes educativas que se van sucediendo y, en concreto la última de ellas analizada, se han propuesto elevar la consideración social del profesorado. También refuerzan el sistema de formación inicial en consonancia con la doble dimensión científico – pedagógica, de la tarea de enseñar y de la formación que ésta exige, orientando mejor la formación continua y articulando una carrera profesional en la que evaluación, formación y progresión tengan cabida de un modo integrado. El sistema educativo, por tanto, debe procurar una configuración flexible que se adapte a las diferencias individuales de aptitudes, necesidades, intereses y ritmos de maduración de las personas, justamente para no renunciar al logro de resultados de calidad para todos. Estos aspectos son precisos para ganar el futuro de la educación en nuestro país, que pasa, pues, por atraer a la profesión docente a los buenos estudiantes y por retener en el mundo educativo a los mejores profesionales como se hace en otros países que alcanzan buenos resultados académicos.

En tal sentido, analizando la normativa, se evidencia que las Administraciones educativas deben promover las medidas necesarias para que en las distintas materias se desarrollen actividades que estimulen la comprensión lectora y el interés y el hábito de la lectura, y para llegar a un buen nivel de desarrollo en este aspecto, la formación del profesorado es crucial. De igual manera, se pone de manifiesto la importancia que se le atribuye a la lectura, al regular de manera muy pormenorizada la necesidad de contar con bibliotecas escolares que, además, podrán dar servicio al conjunto del municipio y al entorno.

Descritas las distintas metodologías, y en concreto las utilizadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje lectoescritor de mis hijas, ¿qué opciones se podrían plantear, por ejemplo, en la formación del profesorado? ¿Basta con explicar los métodos y que los docentes elijan, o decantarse por uno en concreto? Desde mi opinión, y desde la experiencia que como asesora de formación puedo ofrecer, la formación debe ser abierta, de manera que facilite el proceso reflexivo del docente sobre su propia práctica, y que al mismo tiempo, ofrezca pautas de actuaciones interactivas y significativas, que pongan en contacto los conocimientos del alumnado con el texto, partiendo de situaciones reales de

aprendizaje. Un buen itinerario formativo debe favorecer que el docente sea capaz de generar mecanismos de motivación, que atendiendo a la diversidad de la clase, sepa concretar los condicionantes del aula y orientarlos a la consecución de la competencia comunicativa, sabiendo entre otros aspectos:

- Sistematizar las actividades en base a los objetivos a alcanzar.
  - Intercalar diferentes destrezas comunicativas, tanto orales como escritas, en su doble perspectiva de comprensión y expresión, en el proceso interactivo del aula.
  - Desarrollar un aprendizaje competencial en el alumnado, mediante la lectura comprensiva.
  - Diseñar propuestas didácticas no cerradas, motivadoras y que permitan extrapolar el aprendizaje.
- Podemos confirmar que el posicionamiento ante un método u otro implica, además del conocimiento del profesorado de aspectos legislativos por los que se deben regir según cada etapa en la que se desarrollan, otros muchos aspectos tanto curriculares como pedagógicos y didácticos. Ello nos dará unas pautas para establecer los criterios seguidos en el quehacer diario del docente y su alumnado, estableciendo una evolución significativa de dichas metodologías. Como se ha dicho, en el contexto de una sociedad basada en el conocimiento, la educación y la formación se han convertido hoy en los elementos clave para el logro de los objetivos de progreso personal, social y económico.
- A pesar de no ser obligatoria la educación infantil, o la educación preescolar como era nombrada antes de la LOGSE, el alumnado es capaz de aprender a leer y escribir antes de su escolarización obligatoria a los seis años, pero para que esto sea posible, es necesario desarrollar una metodología acorde a sus necesidades. Este aspecto hace resaltar la importancia de las metodologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje lectoescritor.
- La política educativa y cultural fue sensible a las distintas corrientes de pensamiento de cada época histórica, depositando en el docente gran parte de la responsabilidad del cambio de la sociedad que se anhelaba. Pero, ¿qué porvenir le espera a la lectura y a la escritura? Según datos aportados por la UNESCO:

- ✓ El proceso de alfabetización está en lento crecimiento en términos de porcentaje pero el número de analfabetos es cada vez mayor en términos numéricos, lo que intensifica las diferencias entre las diversas áreas territoriales mundiales, estando presente el mencionado problema del analfabetismo en la mayoría de los países africanos, en gran parte de los latinoamericanos y en numerosos países asiáticos.
- ✓ Las causas de la permanencia del analfabetismo “en grandes áreas del mundo no dependen sólo del bajo nivel económico, sino también de razones políticas e ideológicas”<sup>716</sup>.
- ✓ La producción de libros no obstante sigue creciendo a pasos agigantados a nivel mundial. Así, “los préstamos de libros efectuados en las bibliotecas públicas proporcionan datos análogos”<sup>717</sup>. A pesar de ello, según Martínez, gracias a los  

“nuevos libros, nuevos lectores y nuevas prácticas de la lectura, que se desplegaron en un proceso compartido por una lectura oral y colectiva con nuevas formas de lectura individual y silenciosa cada vez más extendidas desde las elites letradas, se analizan los discursos que se fueron construyendo sobre la lectura y las transformaciones desde los discursos paternalistas hasta la definición de una lectura popular”<sup>718</sup>.
- Por otra parte, y coincidiendo con las ideas aportadas por Anne-Marie Chartier<sup>719</sup>, se puede generalizar que en el siglo XX se ha promovido una educación media universal como derecho, aunque se han conservado determinados contenidos “diseñados originalmente sólo para quienes optaban por carreras universitarias”<sup>720</sup>. Pese a ello, se han

---

<sup>716</sup> Petrucci, A. (1997)., *op. cit.*, p. 524.

<sup>717</sup> Ídem.

<sup>718</sup> Martínez, J.A. (2005). La lectura en la España contemporánea: lectores, discursos y prácticas de lectura. *Ayer*, nº 58, 15-34, p.15.

<sup>719</sup> Chartier, A.M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 9-14.

<sup>720</sup> Ídem.

Siguiendo con estas afirmaciones, Anne Marie Chartier expone que “es en la escuela donde los niños de todo el mundo aprenden a leer y escribir hoy en día. Estos aprendizajes básicos están tan profundamente ligados a experiencias escolares de la infancia que resulta difícil separar la entrada a la cultura escrita en contextos que les dan valor y sentido en las sociedades contemporáneas.

En los países ricos el modelo de una escolaridad precoz, cada vez más larga, se impone progresivamente. Los saberes de excelencia que más se valoran, que siguen siendo saberes de escritura, no son ya los literarios sino los científicos y técnicos, y exigen casi siempre el uso de la computadora.

dado nuevas ampliaciones sobre el aprendizaje a lo largo del siglo XX, tanto en relación con la lectura como con la escritura, que han ocasionado lo que Viñao<sup>721</sup> titula como “la crisis de la alfabetización, los nuevos lenguajes y la mentalidad letrada”, en el sentido que

“el aprendizaje escolar de la lectura y escritura se halla, ante esta situación, en un nuevo momento crítico. Se le pide, además, que integre esos otros lenguajes, que tenga en cuenta la diversidad gráfica existente, que recupere modos de leer -intensivos, expresivos, compartidos- hoy devaluados o perdidos, que desarrolle la aptitud para crear lenguaje para ser escrito y leído y que lo haga incorporando los saberes y conocimientos que, por la simple inmersión en el medio urbano y la cultura escrita, ya poseen los niños, adolescentes y jóvenes”<sup>722</sup>.

En esta línea, el mismo autor afirma que, durante la transformación de la educación durante el siglo XX, no resulta difícil establecer los procesos que han propiciado dichos cambios, aunque requieren un análisis específico, relacionando alfabetización con escolarización<sup>723</sup>.

Ese modelo, supuestamente universal, es el que se refleja en las evaluaciones internacionales sobre alfabetización y habilidades de los alumnos. [...] Regresando a la actualidad, examina las mutaciones de la cultura escrita a fines del siglo XX.

Más especialmente, las repercusiones que éstas pueden tener sobre la escuela del siglo XXI a través de tres inquietudes. La primera se refiere al descubrimiento del “analfabetismo funcional” que aparece en los países tan bien escolarizados que la vida social y profesional recurre sin cesar a lecturas y escrituras complejas, como si éstas se hubieran vuelto de uso ordinario y universal.

Además de esta preocupación por los que no leen, está la preocupación por quienes ya no leen. Los jóvenes que tienen éxito en la escuela ya no leen tanto como antes y suelen confesar que no les gusta leer. Y, última preocupación, ¿cómo tratar las consecuencias de las transformaciones de la lectura y la escritura producto de la utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación?”.

<sup>721</sup> Viñao, A. (2002). *op. cit.*

<sup>722</sup> *Íbidem*, p. 359.

La noción de aprendizaje cubre de este modo, sin interrupciones, desde la escuela infantil hasta no se sabe bien cuando. Pero, en el fondo, lo que se persigue es lo mismo que ya perseguía aquella primera escuela cuyos orígenes se confunden con la escritura: modelar la mente de acuerdo con los supuestos de la razón gráfica y la cultura escrita.

<sup>723</sup> Viñao, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons Historia, p.211.

Desde una perspectiva general del proceso de alfabetización no significa, sin más, la desaparición del analfabetismo, sino también del semianalfabetismo – población que sabe leer y no escribir, algo usual en el Antiguo Régimen que no desaparecería hasta principios del siglo XX – y, sobre todo, el paso desde una sociedad de alfabetización restringida a otra de alfabetización generalizada, es decir, un proceso de difusión de la cultura escrita y del acceso de la misma en una sociedad determinada.

El proceso de escolarización, en su dimensión cuantitativa, no es sino la progresiva extensión de la misma a grupos sociales y de edad cada vez más amplios. [...] El paso de la exclusión a la inclusión se ha producido, pues, al mismo tiempo que surgían las diferencias en los modos y condiciones de escolarización; que aparecían nuevos filtros y formas de selección socialmente desiguales dentro del sistema educativo, conforme éste iba abriéndose a nuevos grupos de edad y sociales.

En cuanto al proceso de feminización educativa, Viñao destaca que reviste cuatro rasgos. Dos de ellos ofrecen un carácter más visiblemente cuantitativo: el acceso de la mujer a los diferentes niveles educativos hasta alcanzar en cada uno de ellos un porcentaje de escolarización semejante al de los varones, y a la función o tarea

- Al comienzo de esta investigación nos propusimos definir la tipología de métodos lectoescritores, desde el analítico hasta el constructivista, pasando por el sintético y mixto. Así, tras el desarrollo del presente trabajo de análisis, nos hallamos en posesión de una descripción bastante completa de los mecanismos y metodologías implicadas en el proceso lectoescritor, aunque algunos de ellos han sido o continúan siendo más investigados que otros. Como indican las profesoras María Clemente e Inés Rodríguez<sup>724</sup>, “hoy disponemos de un importante cuerpo de conocimientos teóricos basados en la investigación que nos aporta claves esenciales para plantear una didáctica de la lengua escrita más fundamentada”. Esta diversidad de conocimientos y las prioridades establecidas desde el campo educativo han hecho que la aplicación de la investigación lectora a la enseñanza se haya desarrollado más en unas áreas que en otras. Por ejemplo, así sabemos que “el tema de la enseñanza de la lengua escrita se centró durante décadas en una cuestión metodológica, la valoración de los métodos fonético y global”<sup>725</sup>.

No obstante, destacamos de nuestro proceso reflexivo que, independientemente del método y materiales que utilicemos como profesionales de la educación, se debe trabajar la comprensión lectora de forma programada y sistemática en todas las áreas, estableciéndose propuestas que contemplen la progresión desde la lectura literal a la interpretativa y la crítica. Consideramos la lectura como una capacidad cuyo desarrollo fomenta la comunicación, siendo al mismo tiempo medio e instrumento de conocimiento, comprensión, análisis, síntesis, aplicación y valoración del entorno donde se inscribe. Asimismo, la escritura también es considerada como un medio de expresión, y por tanto de comunicación. Esto que implica el proceso lector a nivel puramente mecánico es la percepción e identificación de signos gráficos y su traducción homóloga en fonemas. Por

---

docente. [...] Los otros dos – la implantación de la enseñanza mixta y de un currículum formalmente semejante para ambos sexos – son de índole más cualitativa.

<sup>724</sup> Clemente, M. y Rodríguez, I. (2014). Enseñanza inicial de la lengua escrita. De la teoría a la práctica. *Aula*, vol. 20, 105-121, pp. 105-106.

<sup>725</sup> Ídem.

Se trata de las dos grandes tradiciones pedagógicas configuradas a partir de experiencias de maestros o reconocidos pedagogos. Ambos enfoques se han basado en intuiciones y prácticas de profesores y, en gran medida, tenían un punto de vista parcial sobre la lectura, puesto que se centraban básicamente en el aprendizaje del sistema de escritura. Hoy disponemos de un importante cuerpo teórico que proviene de la prolífica investigación que, aunque desde distintos enfoques, nos da claves esenciales para plantear una didáctica de la lengua escrita más fundamentada, además de entenderla de una manera más amplia que el aprendizaje del código.



otra parte, el proceso escritor es un proceso psicológico que supone la evocación de impresiones, que al relacionarlas con los signos orales y gráficos, elabora el trazado de los signos. Si unimos ambos procesos de manera simultánea como es la lectoescritura, estamos ante un proceso de aprendizaje que, debido a la diversidad de funciones implicadas, se hace complejo. De ahí la necesidad de establecer un buen método de enseñanza y aprendizaje, ya sea según su pertenencia a una pedagogía tradicional o nueva. En dicho camino, el método elegido es de vital importancia, favoreciendo la inclusión de aspectos sintéticos, analíticos o la unión de ambos:

- Sintéticos cuando partían de las unidades más elementales del lenguaje como pueden ser los grafemas, fonemas o sílabas, para progresar hacia las unidades mayores como fueran las palabras o las frases. En este sentido, el énfasis se situaba sobre las habilidades de decodificación del signifiante, correspondiéndose con aspectos específicamente lingüísticos y formales de la lectura. Al ser los más antiguos, se les consideraba como métodos tradicionales, y en parte, con un modelo pasivo y conservador.
- Analíticos, cuando comenzaban del reconocimiento de unidades complejas dotadas de significado como las palabras o las frases, para discriminar posteriormente, unidades más elementales como las sílabas o las letras. De esta manera, el énfasis se ponía sobre el proceso de reconocimiento de palabras y frases, comprendiendo su significado, y dando preferencia a la función visual sobre la auditiva, de manera similar al aprendizaje del habla.
- Con los métodos mixtos, por su parte, lo que se pretendía era conjugar la actividad analítica con la sintética, simultaneando la percepción global y el análisis fonológico. Para ello, se centraban en combinar el reconocimiento de palabras comprendiéndolas, para pasar a la relación que se establecía entre grafema y fonema. Como establece Clemente Linuesa,

“la subsistencia de estos tres sistemas hace pensar que el fenómeno de la lectura, y sobre todo de su aprendizaje, no puede tratarse como algo general y homogéneo; más bien que para leer en cada uno de los sistemas pueden ser puestos en juego mecanismos distintos y que, por consiguiente, deberán variarlos planteamientos metodológicos”<sup>726</sup>.

<sup>726</sup> Clemente, M. (1989). *op. cit.*, p. 164.

- Posteriormente surgiría el método constructivista, propugnando una enseñanza activa basada en “aprender haciendo”, donde el verdadero protagonista sea el niño y la niña; protagonismo que le permitirá autoafianzarse y conseguir el desarrollo esperado y buscado por el profesorado.
- Otro factor a tener en cuenta es que consideramos que el éxito del proceso formativo escolar en el campo de la lectura y la escritura se producirá en la medida que todos los sectores contribuyan y se impliquen, desde el profesorado con el uso de materiales y metodologías que atraigan, hasta las familias tomando conciencia de la importancia que para el alumnado tiene este desarrollo ulterior. Los primeros educadores son los padres y las madres, razón crucial para que favorezcan la estimulación con un ambiente idóneo, potenciando tanto los circuitos neurológicos de sus hijos e hijas, como los procesos psicológicos necesarios que requerirá el proceso lectoescritor. Por esta razón, ¿es necesario consolidar escuelas de padres en los centros educativos que complementen el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas?

Pedagógicamente también hay que considerar una serie de principios en este ámbito, priorizando la necesidad de que se trata; es decir, el alumnado ha tenido que superar una etapa previa de descubrimiento que favorecerá la progresión del aprendizaje, en la medida que tenga un carácter significativo. Y para que se produzca ese proceso de enseñanza y aprendizaje es necesario que el profesorado se actualice, porque trabajando así se enriquece tanto profesional como personalmente: nos referimos al establecimiento de un compromiso ético de “enseñar a leer”, al que dedique todos sus esfuerzos para fomentar una actividad favorable al proceso de enseñanza – aprendizaje descrito, acorde al ritmo que cada estudiante lleva. Es un reto para mejorar e innovar.

“La competencia comunicativa se revela, pues, como la clave para el desarrollo de las restantes competencias básicas y para el aprendizaje de los contenidos curriculares. La mejora de la competencia en comunicación lingüística se convierte de esta forma en un objetivo que exige el esfuerzo de toda la comunidad educativa. El profesorado de cada materia es el más capacitado para trabajar con su alumnado los textos específicos de esa área de conocimiento, favoreciendo así un aprendizaje en situación que mejorará los resultados académicos. En este sentido, la estrategia más recomendable desde una perspectiva de política educativa y lingüística se centra en el diseño, por parte de cada centro educativo, de una actuación global y específica relacionada con la lectura, fruto de la acción coordinada del profesorado e incluida en su plan de centro. Dicha actuación deberá

establecer medidas globales, integrales y evaluables para la mejora de las competencias lectoras y escritoras”<sup>727</sup>.

¿Y qué se espera de la lectura en el siglo XXI? En palabras de Teresa Colomer, podemos decir que

“las formas de comunicación de nuestra sociedad cambian a una velocidad tal que la escuela se halla abocada a una situación de cambio permanente. Sin embargo, el objetivo básico de ayudar a los niños y niñas a dominar los instrumentos de interpretación cultural que tienen a su alcance ofrece una plataforma última de seguridad a los enseñantes. Estos pueden apoyarse en la investigación educativa para encontrar actividades y formas útiles para hacerlo en cada momento determinado, sabiendo, en el caso de la lectura, que ésta sigue siendo un instrumento imprescindible para incorporarse al diálogo permanente de los individuos con su cultura, sea a través de la reflexión introspectiva de un lector ante un libro”<sup>728</sup>.

- Como ejemplificaciones hemos partido del estudio de dos casos que han desarrollado distintas metodologías, pero con un mismo objetivo como era desarrollar la adquisición de la lectoescritura, favoreciéndose así la alfabetización. Los métodos empleados, como mencionábamos, eran diferentes por su enfoque y por el sujeto protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje. En el primer caso, el de Victoria, nos centrábamos en un enfoque tradicional sintético, mientras que en el segundo caso, el de Cristina, se hacía referencia al método de aprendizaje basado en proyectos dentro del constructivismo, pero ambos asumiendo que el alumnado aprende y se desarrolla como afirman Solé y Coll<sup>729</sup>

“en la medida en que pueden construir significados adecuados en torno a los contenidos que configuran el currículum escolar. Esa construcción incluye la aportación activa y global del alumno, su disponibilidad y conocimientos previos en el marco de una situación interactiva, en la que el profesor actúa de guía y de mediador entre el niño y la cultura, y de esa mediación -que adopta formas muy diversas, como lo exige la diversidad de circunstancias y de alumnos ante los que se encuentra-, depende en gran parte el aprendizaje que se realiza”.

<sup>727</sup> AA.VV. (2010). *Leer para aprender*. Granada: Congreso Andaluz de Lectura, p.2.

<sup>728</sup> Colomer, T. (1993). *op. cit.*, p.15.

<sup>729</sup> Coll, C. y Solé, I. (1998). *op. cit.*, p.19.

La construcción de conocimiento por parte del alumnado es posible gracias a la actividad desarrollada por éstos atribuyendo significado a los contenidos escolares que se le muestran. Buscamos que el alumnado sea activo a la hora de organizar la información relevante de manera coherente, al tiempo que se integra con otros conocimientos que ya disponía.

- Las prescripciones administrativas derivadas de las diversas políticas educativas también influyen, en mayor o menor medida, a la hora de establecer pautas sobre cuándo y cómo enseñar a leer y escribir. Y aún así, en la actualidad cuando se pone de manifiesto la alfabetización casi total en muchos países y sociedades, nos damos cuenta de que siguen existiendo problemas relevantes para ser lectores competentes que merecen nuestra atención.

“Este asunto ha impulsado en gran medida la investigación sobre la lengua escrita y podemos decir que, a partir de los años setenta del siglo veinte, el tema de la enseñanza de la lectura y la escritura ha atraído la atención de maestros y sobre todo de investigadores de distintas áreas (pedagogía, psicolingüística, sociolingüística, neurología), más que en los cinco mil años de historia de la existencia de la escritura”<sup>730</sup>.

Un cambio fundamental, iniciado en el siglo XIX, fue simultanear la enseñanza de la lectura y la escritura, considerando necesario enseñar a leer textos de forma comprensiva y fluida, como puede suceder en el aprendizaje basado en proyectos en los que se les da cabida a nuevas herramientas como el uso de las TICs, pero donde la narración adquiere un papel de máxima importancia como afirma Bruner<sup>731</sup> como forma de comprender el mundo.

También hay que sumarle la correlación existente entre la cantidad y la calidad de cuentos que “lee” un escolar en sus primeros años de escolarización infantil como demostraron Sulzby y Teale<sup>732</sup>, favoreciéndose el desarrollo de su vocabulario y su lenguaje, además del interés que demostrará por la lectura y la escritura y su facilidad para aprender a leer y escribir.

---

<sup>730</sup> Clemente, M. y Rodríguez, I. (2014). *op. cit.*, p. 107.

El método fundamentalmente consistía en aprender los grafemas (las letras) que representaban los sonidos de la lengua, fuera recitándolos, nombrándolos, señalándolos en la pizarra, etc. En términos generales a esto le hemos llamado método fónico, alfabético o sintético. La secuencia era partir de la letra, de esta a la sílaba y de ella a la palabra.

<sup>731</sup> Bruner (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Madrid: Alianza.

<sup>732</sup> Sulzby, E. y Teale, W. (1991). *op. cit.*

Estos autores defendían que en la escuela deben realizarse actividades narrativas a través de la lectura de cuentos, ya que preparan al niño para la alfabetización.

Lo que queda claro es la importancia de generar la conciencia fonológica en nuestro alumnado, como lo demuestran muchos trabajos realizados por expertos de la talla de Vellutino y Fletcher<sup>733</sup>, o Suárez-Coalla, García de Castro y Cuetos<sup>734</sup>, llegando a la conclusión de que niños de educación infantil con buenas habilidades en conciencia fonológica años más tarde desarrollarían un buen aprendizaje de la lectura. Quizás pueda ser un tema para seguir indagando como línea de investigación abierta tras el presente trabajo, o su vinculación al desarrollo bilingüe, porque “la percepción de que se puede aprender actúa como un requisito imprescindible para atribuir sentido a una tarea de aprendizaje”<sup>735</sup>. Aunque la finalidad de enseñar a leer, evidentemente, es comprender textos o producirlos, y esto constituye un largo proceso que puede durar años, el docente no puede perder de vista al protagonista de esta acción, el alumnado. Por ello, como profesional de la educación, veo la necesidad de la formación del docente. De ahí que otra línea de investigación futura pueda ser la vinculación entre la formación inicial y la permanente, con la que se dote al docente de herramientas suficientes y conocimientos para desarrollar una enseñanza de calidad.

De todo ello, se desprende la necesidad de que al profesorado que le ofrezcan posibilidades de mejora en su trabajo; desde mi punto de vista, es de vital importancia tener la posibilidad de realizar tesis, como la que presento, y poder de esta manera, aplicar lo aprendido en este camino, “para seguir y por el que aprender”, construyendo entre todos comunidad de aprendizaje y educación.

<sup>733</sup> Vellutino, F.R. y Fletcher, J.M. (2005). Developmental Dyslexia. En M. J. Snowling y C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (362-378). Oxford: Blackwell Publishing.

<sup>734</sup> Suárez-Coalla, P., García-de-Castro, M. y Cuetos, F. (2013) Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje*, vol. 36, nº 1, 77-89.

<sup>735</sup> Solé, I. (1998). *op. cit.*, p. 43.

## **FUENTES DOCUMENTALES Y BIBLIOGRAFÍA**

---



## 1. BIBLIOGRAFÍA

### 1.1. Publicaciones periódicas

- Ajuriaguerra, J. (1951). Troubles de l'apprentissage de la lectura. *Enfance*, nº 1.
- Ajuriaguerra, J. y Trilla, E. (1951). Crampes des écrivains et troubles de l'écriture. Le problème psychomoteur. *Évol. psychiatr*, 4, 579-616.
- Azcárate, P. y Cuesta, J. (2012). Factores que facilitan el cambio en el profesorado novel de secundaria. *Revista de Educación*, nº 357, 327-350.
- Basanta, A. (2005). La pasión de leer. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 189-201.
- Beas, M. (2010). Formación del magisterio y reformas educativas en España: 1960-1970. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 14, nº 1, 397-414.
- Bradley, L. y Bryant, P.E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301, 409-442.
- Capková, D. (1970). J. A. Comenius's Orbis Pictus in its conception as a textbook for the universal education of children. *Paedagogica Historica, International Journal of the History of Education*, 10 (1), 5-23.
- Carrillo, M. S. y Sánchez, J. (1991). Segmentación fonológico-silábica y adquisición de la lectura: un estudio empírico. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 109-116.
- Clemente, M. (1997). ¿Aprendemos a leer como aprendemos a hablar? Algunas objeciones al lenguaje integrado. *Cultura y Educación*, vol. 9, 207-222.
- Clemente, M. y Rodríguez, I. (2014). Enseñanza inicial de la lengua escrita. De la teoría a la práctica. *Aula*, vol. 20, 105-121.
- Colomer, T. (1993). La enseñanza de la lectura. Estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 216, 15-18.
- Content, A. (1984). L'analyse phonétique explicite de la parole et l'acquisition de la lectura. *L'année Psychologique*, 84, 555-572.
- Copillo, M. I. y Sanmartí, N. (2001). Fundamentos de un modelo de formación permanente del profesorado de ciencias centrado en la reflexión dialógica sobre las concepciones y las prácticas. *Enseñanza de las ciencias*, vol. 19, nº 2, 269-283.

- Corral, A. (1997). El aprendizaje de la lectura y escritura en la escuela infantil. *Didáctica*, nº 9, 67-94.
- Cuetos, F., Arnedo, M., Fanjul, M., Fernández, J., Fernández-Ojanguren, M., Ibáñez, F., et al. (2003). Eficacia de un método fonético en el aprendizaje de la lectoescritura. *Aula abierta*, 81, 133-146.
- Chartier, A. M. (2009). Los cuadernos escolares: ordenar los saberes escribiéndolos. *Cultura & Sociedad*, nº 8, 163-182.
- Dávila, P., Eizagirre, A. y Fernández, I. (1994). Los procesos de alfabetización y escolarización en Euskal Herria, 1860-1990. *Cuadernos de Sección. Educación*, nº 7, 63-99.
- Del Pozo, M. M. (2007). Desde L'Ermitage a la Escuela Rural Española: introducción, difusión y apropiación de los “centros de interés” decrolyanos (1907-1936). *Revista de Educación*, número extraordinario, 143-166.
- De Vega, M., Robertson, D. A., Glenberg, A.M., Kaschak, M. P. y Rinck, M. (2004). On Doing Two Things at Once: Temporal Constraints on Actions in Language Comprehension. *Memory & Cognition*, vol. 7, nº 32, 1033-1043.
- Durkin, D. (1978). What Classroom Observations Reveal about Reading Comprehension Instruction. *Reading Research Quarterly*, vol. 14, pp. 481-533.
- Educaine (2013). PISA 2012 Informe internacional. *Boletín de Educación*, nº 22, 1-8.
- Eirín, R., García, H. y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 13, nº 2, 1-14.
- Fidalgo, R., García, J., Torrance, M. y Robledo, P. (2009). Cómo enseñar composición escrita en el aula: un modelo de instrucción cognitivo-estratégico y autorregulado. *Aula Abierta*, vol. 37, nº 1, 105-116.
- Foz, B. y Routh, D. K. (1980). Phonetic analysis and severe reading disability in children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 9, 115-119.
- García, I. (2005). (Bi)alfabetismo: ¿Qué significa tener competencia lectoescritora en una segunda lengua? *Revista Electrónica Internacional Glosas Didácticas*, nº 15, 39-58.

- Gil, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, nº 350 (Septiembre-diciembre), 301-322.
- González, M. J. y Delgado, M. (2007a). Enseñanza-Aprendizaje de la escritura en Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, vol. 5, nº 13, 651-678.
- González, M. J. y Delgado, M. (2007b). Rendimiento en lectura e intervención psicoeducativa en Educación Infantil y Primaria. *Revista de Educación*, nº 344, 333-354.
- Goodman, Y. M. (1992). Las raíces de la alfabetización. *Infancia y aprendizaje*, 58, 29-42.
- Gutiérrez-Braojos, C. y Salmerón Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 16, nº 1, 183-202.
- Harnischfeger, A. y Wiley, D.E. (1978). Conceptual Issues in Models of School Learning. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 10, nº 3, 215-231.
- Healy, K. y Livanis, A. (2008). Direct Reading Instruction: A Tier I Methodology for Teaching. *NY School Psychologist*, Volume XXVI nº 4, 4-5.
- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educación*, nº 26, 39-51.
- Imbernón, F. (2010). La formación inicial y permanente del profesorado de secundaria. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 65, 65-72.
- Jiménez, J. y Artiles, C. (1990). Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y aprendizaje*, nº 49, 21-36.
- Jiménez, J. (2005). Redefinición del analfabetismo: el analfabetismo funcional. *Revista de Educación*, nº 338, 273-294.
- Jorm, A. y Share, D. (1983). Phonological recording and reading acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 4, 103-147. En V. Herrera, A. Puente, J. Alvarado y A. Ardila (2007). Códigos de lectura en sordos: la dactilología y otras estrategias visuales y kinestésicas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol.39, nº 2, 269-286.
- Kaup, B., Lüdtke, J., y Zwaan, R. (2006). Processing Negated Sentences with Contradictory Predicates: Is a Door that is not Open Mentally Closed? *Journal of Pragmatics*, nº 38, 1033-1050.

- Landa, M.A. (2005). Leer y escribir, vasos comunicantes. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 169-178.
- Liberman, I. (1984). Reading and awareness of linguistic segments. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- López, G. y Freixa, A. (1999). Entrevista a Roger Chartier. *Quaderns. Revista de traducció* nº 3, 147-152.
- Mar, R. A. (2004). The Neuropsychology of Narrative: Story Comprehension, Story Production and Their Interrelation. *Neuropsychologia*, nº 42, 1414-1434.
- Marchesi, A. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 15-35.
- Márquez, J. y de la Osa, P. (2003). Evaluación de la conciencia fonológica en el inicio lector. *Anuario de Psicología*, vol. 34, 357-370.
- Martínez, A. (2005). La lectura pública durante la Segunda República. *Ayer*, nº 58, 179-203.
- Martínez, J.A. (2005). La lectura en la España contemporánea: lectores, discursos y prácticas de lectura. *Ayer*, nº 58, 15-34.
- Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos, y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, Mayo-Agosto, 583-597.
- Morais, J. (1984). Segmentation abilities of dyslexics and normal readers. *Perceptual and Motor Skills*, 58, 221-222.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, vol. 14, nº 1, 67-80.
- Puellas, M. (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *CEE Participación Educativa*, nº 7, 7-15.
- Ramos, J. L. (2004). Conocimiento fonológico y desarrollo lectoescritor en la educación infantil. *Educación XXI*, nº 7, 169-183.
- Romero, M. F. (2009). Acceso a las competencias básicas educativas desde la lecto-escritura. *Tabanque: Revista pedagógica*, nº 22, 191-204.
- Ruiz, J. (2006). Historia y Museología de la educación. Despegue y reconversión de los museos pedagógicos. *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, nº 25, 271-290.

- Secadas, F. y Rodríguez, M. T. (1981). Aspectos psicológicos del aprendizaje de la lectura. *Studia Paedagogica*, 7, 36-42.
- Salmon, Á. (2009). Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura: implicaciones para estudiantes bilingües. *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de lectura*, 30 (4), 62-69.
- Stratton, J. (1999). Emergent Literacy: a new perspective. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, vol. 3, nº 90, 177-183.
- Suárez-Coalla, P., García-de-Castro, M. y Cuetos, F. (2013) Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje*, vol. 36, nº 1, 77-89.
- Teberosky, A. (1989). La escritura de textos narrativos. *Infancia y aprendizaje*, 46, 17-35.
- Teberosky, A. (1993). Leer para enseñar a escribir. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, nº 216, 22-24.
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón*, vol. 1, nº 63, 63-75.
- Valle, J. y Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 12-33.
- Vargas, M. (2010). *Elogio de la lectura y la ficción*. Estocolmo: Fundación Nobel.
- Viñao, A. (1984). Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica (I). *Historia de la Educación*, nº 3, 151-190.
- Viñao, A. (1985). Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica (II). *Historia de la Educación*, nº 4, 209-226.
- Viñao, A. (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio-histórico. *Anales de documentación*, nº 5, 345-359.
- Wallon, H. (1949). L'hygiène physique et mentale de l'enfance. *Bulletin de la Société Française de Pédagogie*, nº 85, 54-62. [Trad. Cast. En: Wallon, H. (1981). *Psicología y educación: Las aportaciones de la psicología a la renovación educativa*. Madrid: Pablo del Río, pp.115-122].
- Zabalza, M.A. (1991). Medios, Mediación y Comunicación didáctica en la etapa Preescolar y ciclo básico de la E.G.B. *Enseñanza*, 1, 121-146.

## **1.2. Libros**

- Adams, N. (1787). *Vraie manière d'apprendre une langue quelconque*. Paris: Morin.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read*. Cambridge: Harvard University Press.
- AGAEVE (2011). *Estándares de la práctica profesional docente en Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación.
- AGAEVE (2012). *Evaluación de Diagnóstico 2011 – 2012. Informe de resultados*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- AGAEVE (2013). *ESCALA 2012-2013. Informe de resultados*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- AGAEVE (2013). *Guía de Evaluación de la competencia básica en comunicación lingüística*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación.
- Alonso, A. y Seco, C. (1989). *Historia antigua de Roma: Libros VII-IX*. Madrid: Gredos.
- Ausubel, D. P. (1978). *Educational Psychology: A cognitive view*. Nueva York: Holt, Reinehart and Winston.
- Avalos, B. (2009). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. En C. Vélaz y D. Vaillant, D. (Coords), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (67-77). Madrid: Fundación Santillana.
- AA. VV. (1949). *XII Conferencia Internacional de Instrucción Pública*. Paris: OIT.
- AA.VV. (2010). *Leer para aprender*. Granada: Congreso Andaluz de Lectura.
- AA. VV. (2011). *La recuperación de la memoria histórico-educativa andaluza*. Málaga: Editorial Sarriá, S.L.
- AA.VV. (2012). *Orientaciones metodológicas para la elaboración y puesta en marcha de un Proyecto Lingüístico en los centros de la Comunidad Autónoma de Andalucía*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Aullón, P. (2012). *La estética de la lectura. Una teoría general*. Madrid: Editorial Verbum.
- Bamberger, R. (1975). *La promoción de la lectura*. Barcelona: Promoción Cultural.
- Basanta, A. (Coord). (2010). *La lectura*. Madrid: CSIC.
- Bellenger, L. (1979). *Los métodos de lectura*. Barcelona: Oikos-Tau.



- Bergk, M. (1989). Cómo estimular el aprendizaje interpersonal. En Fundación Germán Sánchez Ruipérez (Coord.), *Leer en la escuela. Nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura* (131-148). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Bernadinis, A.M. (1990). Lectura. En G. Flores (Dir), *Diccionario de ciencias de la Educación*. Madrid: Ediciones Paulinas.
- Besse, J. M. (1989). *Una pedagogía racional*. México: Ed. Trillas.
- Black y Burns (1976). Mastery learning. En L.S. Shulman, *Review of Research in Education* (3-49). Itaca: Peacock Publish.
- Blank, W. (1997). Authentic instruction. En W.E. Blank y S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (15-21). Tampa: University of South Florida.
- Blázquez, D. y Sebastiani, E. M. (2009). *Enseñar por Competencias en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Boehm, A. (2012). *Test Boehm de conceptos básicos-3*. Madrid: Pearson Educación.
- Bolanos, B., Cambronero, M. I., y Venegas, A. (2006). *Didáctica de la lectoescritura*. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Bottoms, G., y Webb, L.D. (1998). *Connecting the curriculum to "real life."* *Breaking Ranks: Making it happens*. Reston: National Association of Secondary School Principals.
- Braslavsky, B. (2004). *¿Primeras letras o primeras lecturas?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Madrid: Alianza.
- Bryant, P.E. y Bradley, L. (1998). *Problemas infantiles de lectura*. Madrid: Síntesis.
- Calvino, I. (1980). *Si una noche de invierno un viajero*. Barcelona: Editorial Bruguera.
- Carmena, G., Sánchez, B., Brioso, M. J., Cuesta, J. C., García, I., Sánchez, A. M. et ál. (2002). *La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la unión europea*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Carrol, J.B. (1973). *Importance of the time factor in learning*. Annual Meeting of the American Educational Research Association. Nueva Orleans.
- Cassany, D. (2000). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Castillo, A. (2010). Los cuadernos escolares a la luz de la Historia de la cultura escrita. En J. Meda y D. Montino (Eds.). *School Exercise Books. A complex Source*

- for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries.* (3-10). Florence: Edizioni Polistampa.
- Cavallo, G. y Chartier, R. (1997). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
  - CEDEFOP (1999). *El sistema de formación profesional en España*. Madrid: ESIN Consultores.
  - CIDE (2003). *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
  - Clay, M. (1993). *Reading Recovery: A guidebook for teachers in training*. Portsmouth: Heinemann.
  - Clemente, M. (1989). Psicología de la lectura y métodos de enseñanza. En Fundación Germán Sánchez Ruipérez (Coord.), *Leer en la escuela. Nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura* (163-172). Madrid, Ediciones Pirámide.
  - Clemente, M. y Domínguez, A.B. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Ediciones Pirámide.
  - Clemente, M. (2001). *Enseñar a leer*. Madrid: Ediciones Pirámide.
  - Clemente, M. y Ramírez, E. (2008). *Primeros contactos con la lectura. Leer sin saber leer*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
  - Colomer, T. (2002). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. En C. Lomas (Comp.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (85-105). Barcelona: Paidós.
  - Coll, C. (1991). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós.
  - Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. et ál. (1998). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
  - Coll, C. y Solé, I. (1998). Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé et ál. *El constructivismo en el aula* (7-23). Barcelona: Graó.
  - Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD y Grupo ANAYA.
  - Consejo Escolar del Estado (2012). *Propuestas de Mejora: Informe 2012 sobre el estado del sistema educativo*. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones MECD.

- Corrales, M., Corrales, R.M., Iglesias, R.M. y Sánchez, M.T. (2006). Proyecto Nubaris. *Nuba 3 años*. Madrid: Edelvives.
- Coteló, M. D., Iglesias, J. L. y Serantes, A. (2012). Aproximación histórica a las iniciativas legislativas en España a favor de las bibliotecas escolares (siglos XIX-XXI). En AA.VV., *Actas del Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación* (433-443). Madrid: Secretaría General Técnica CNIIE.
- Chartier, A.M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Daneman, M. (1987). Reading and working memory. En J. Beech y A. Colley (Eds), *Cognitive approaches to reading* (57-86). Nueva York: Wiley & Sons.
- D'Angelo, E. y Oliva, J. (Coord.) (2003). *Lectura y escritura en contextos de diversidad*. Madrid: Comunidad de Madrid-Consejería de Educación-Dirección General de Promoción Educativa.
- De Certeau, M. (1980). *L'Invention du quotidien. Arts de faire*. Paris: Gallimard.
- De Gabriel, N. y Viñao, A. (1997). *La investigación histórica – educativa*. Barcelona: Editorial Ronsel.
- Del Pozo, M. M. y Ramos, S. (2003). *Los cuadernos escolares como representaciones simbólicas de la cultura escrita escolar*. En Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Burgos: Universidad de Burgos, SEDHE.
- Dickinson, K.P., Soukamneuth, S., Yu, H.C., Kimball, M., D'Amico, R., Perry, R., et ál. (1998). *Providing educational services in the Summer Youth Employment and Training Program*. Washington: U.S. Department of Labor, Office of Policy & Research.
- Díez de Ulzurum, A. (Coord.). (2000). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Actividades para realizar en el aula: textos funcionales y cuentos*. Barcelona: Graó.
- Domínguez, G., y Barrio, J. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito. Una mirada al aula*. Madrid: La Muralla.
- Dubois, E. (1991). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Eco, U. (1983). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Ende, M. (1983). *La historia interminable*. Madrid: Alfaguara.

- Engelmann, S.E. y Carnine, D. (1982). *Theory of instruction: Principles and applications*. Nueva York: Irvington Publishers.
- Equipo Peonza (2001). *El rumor de la lectura*. Madrid: Grupo Anaya.
- Escolano, A. (1997). *Historia Ilustrada del Libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escolano, A. (1998). *Historia Ilustrada del Libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escolano, A. y Hernández, J. M. (2002). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Escolano, A. (2006). *Historia Ilustrada de la Escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escolano, A. (Ed.). (2007). *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios 1907-2007*. Berlanga de Duero: CEINCE.
- Esteve, J. M. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En C. Vélaz y D. Vaillant, D. (Coords), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (17-27). Madrid: Fundación Santillana.
- Esteve, O., Melief, K. y Alsina, A. (Coords.) (2010). *Creando mi profesión*. Barcelona: Octaedro.
- Esteve, O. y Alsina, A. (2010). Hacia el desarrollo de la competencia profesional del profesorado” En O. Esteve, K. Melief, y A. ALSINA, (Coord), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (97-114). Barcelona: Octaedro.
- Eurydice (2002). *Key Competencies: a developing concept in general compulsory education. Survey 5*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.
- Feldman, D. (1978). *Metodología de la lectura y escritura en el nivel de educación preescolar*. Madrid.: INCIE-Estudios de Educación.
- Ferreiro, E. y Gómez, M. (Eds.). (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1987). *Alfabetización. Teoría y Práctica*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Ferreiro, E. (1988). L’écriture avant la lettre. En H. Sinclair (Ed.), *La production de notations chez le jeune enfant*. Paris: Presses Universitaires de France, 17-70.
- Ferreiro, E. (1990). *Procesos de alfabetización en proceso*. Buenos Aires: CEAL.

- Ferreiro, E. (1991). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E. (1999). La adquisición de los objetos culturales: el caso particular de la lengua escrita. En E. Ferreiro, *Vigencia de Jean Piaget*. México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (2002). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Gómez, M. (2001). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Flurkey, A. y Xu, J. (Ed.).(2003). *On the Revolution of Reading: The Selected Writings of Kenneth S. Goodman*. Arizona: Heinemann.
- Foucambert, J. (1976). *La manière d'être lecteur*. Paris: Hatier.
- Freinet, C. (1981). *El método natural de lectura*. Barcelona: Editorial Laia.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós y MEC.
- Frostig, M. (2009). *Test de desarrollo de la percepción visual*. Madrid: TEA Ediciones.
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez (Coord.). (1989). *Leer en la escuela. Nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fuster, F. (Ed.). (2014). *Libros, buquinistas y bibliotecas. Crónicas de un transeúnte: Madrid-París*. Madrid: Fórcola Ediciones.
- Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Galloway, Ch. (1976). *Psychology for Learning and instruction*. Nueva York: McGraw Hill.
- García, J. (2012). *Contribución de la biblioteca escolar al fomento de la lectura*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa.
- García, J. y Luque, J.M. (2013). *Evaluación Bibliotecas Escolares CREA*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado.
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Gelb, I. J. (1976). *Historia de la escritura*. Madrid: Alianza Universal.

- Gervilla, M.A. (2004). Creatividad y currículo. Niños/as de “altas capacidades”. En B. Álvarez (Ed.), *Diagnóstico y atención a los alumnos con necesidades educativas específicas: alumnos intelectualmente superdotados* (67-97). Madrid: Ministerio de Educación.
- Gimeno, J. (1985). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.
- Goleman, D. (2008). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- González, C. (2003). *Enseñanza y aprendizaje de la lengua en la escuela infantil*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Goodman, Y. M. (1990). *How children construct literacy*. Newark, IRA.
- Goodman, K.S. (1996). *On reading*. Portsmouth: Heinemann.
- Gray, W. (1957). *La enseñanza de la lectura y escritura*. Paris: UNESCO.
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Trotta Editorial.
- Hayes, J. R. (1996). On the Nature of Planning in Writing. En M. Levy y S. Ransdell, *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications* (29-55). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hendrix, C. (1985). *Cómo enseñar a leer por el método global*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Hesse, H. (1931). *The magic of the Book. Reading in Bed*. Jaffrey (Nueva Hampshire): Edición Gilbar.
- INCE (2000). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.
- INCE (2008). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2007. Indicadores Prioritarios*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- INCE (2012). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2012*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Inizan, A. (1980). *Manual de 27 frases para enseñar a leer*. Madrid: Pablo del Río.
- International Reading Association (IRA) (1985). *Diccionario de lectura y términos afines*. Madrid: Pirámide/Fundación Germán Sánchez Pérez.
- Irwin, J. W. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood: Prentice-Hall.
- Jacotot, J. (2008). *Enseñanza Universal. Lengua Materna*. Buenos Aires: Cactus.



- Janet, P. (1936). *Las primeras manifestaciones de la inteligencia*. Madrid: Beltrán.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Kellaghan, T., Madaus, G. F. y Airasian, P. W. (1982). *The Effects of Standardized Testing*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Komensky, J. A. (1659). *Orbis Sensualium Pictus*. London: Kirton.
- Lawn, M. y Grosvenor, I. (2005). *Materialities of Schooling. Design – Technology – Objects – Routines. Comparatives Histories of Education*. United Kingdom: Symposium Books.
- Lebrero, M. P. y Lebrero, M. T. (1996). *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Madrid: Editorial Síntesis.
- León, E. y López, R. (1994). La escuela en el siglo XX. En AA.VV., *Historia de la enseñanza y de la escuela* (506-521). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Lomas, C. (Comp.) (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.
- López, A. y Trujillo, F. (2012). *Guía para el diseño y puesta en marcha de un Proyecto Lingüístico de centro*. Madrid: MEC.
- Manguel, A. (1998). *Una Historia de la lectura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marina, J. A. y Válgoma, M. (2005). *La magia de leer*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Marina, J. A. y Válgoma, M. (2007). *La magia de escribir*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Martín, P. (2005). *El arte epistolar en el Renacimiento europeo 1400 – 1600*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Martín, B. y Ramos, I. (2008). Museo pedagógico de la Universidad de Salamanca. Una apuesta abierta de educación hacia el futuro. En AA.VV., *Actas del Primer encuentro iberoamericano de museos pedagógicos e museólogos da educación* (517-530). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia-MUPEGA.
- Martín, B. y Ramos, I. (2012). Exposiciones de cuadernos escolares: Una aproximación a la historia de la escuela. En P. L. Moreno y A. Sebastián (Eds.), *Actas del III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico - V Jornadas Científicas de la SEPHE* (625-637). Murcia: CEME.
- Martín, F. (1992). *Origen, desarrollo y consecuencias del analfabetismo en el primer tercio del siglo XX*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Martín, T. (2003). *Caminos de escritura*. Barcelona: Octaedro.

- Martín, E. (2008). El papel de la lectura en el sistema educativo. En J. A. Millán (Coord.), *La lectura en España. Informe 2008: leer para aprender* (123-136). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Maruny, Ll., Ministrall M., y Miralles, M. (1993). *Escribir y Leer*. Barcelona: Edelvives. MEC.
- Mata, J. (2010). La educación como lectura. En A. Basanta (Coord), *La lectura* (103-119). Madrid: CSIC.
- Mauri, T. (1998). ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, J., I. Solé et ál., *El constructivismo en el aula* (65-100). Barcelona: Graó.
- McCarthy, D. (2004). *Escala McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños* (7ª ed.). Madrid: TEA Ediciones.
- McLane, J.B. y McNamee, G.B. (1999). *Alfabetización temprana*. Madrid: Ediciones Morata.
- Mendoza, A. (Ed.). (2002). *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones, D.L.
- Mialaret, G. (1972). *El aprendizaje de la lectura*. Madrid: Marova-Fax.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Servicio de Publicaciones.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1990). *Diseño Curricular Base. Educación Infantil y Educación Primaria*. Madrid: Servicio de Publicaciones.
- Miranda, E. (Coord.). (2007). *Lectoescritura para todos*. Madrid: CIDE.
- Molina, S. (1981). *Enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Madrid: CEPE.
- Molina, S. (1991). *Psico-pedagogía de la lectura*. Madrid: CEPE.
- Moliner, M. (1998). *Diccionario de uso del español (segunda edición)*. Madrid: Gredos.
- Monereo, C. y Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje*. Barcelona: EDB.
- Montessori, M. (1915). *Pedagogía Científica*. Barcelona: Araluce.
- Montessori, M. (2003). *El método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Moreno, A. y San Miguel, J. (2007). *El cole viajero 4*. Madrid: SM.

- Moreno, E. (2000). *Evaluación de los hábitos lectores en la juventud malagueña: estudio de un caso*. Málaga: Centro de Ediciones de la Diputación Provincial de Málaga.
- Morrow, L.M. (1997). *Literacy development in the early years: Helping children read and write (3ª Ed.)*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Mosterín, J. (2002). *Teoría de la escritura*. Barcelona: Editorial Icaria.
- Moursund, D., Bielefeldt, T., y Underwood, S. (1997). *Foundations for The Road Ahead: Project-based learning and information technologies*. Washington: National Foundation for the Improvement of Education.
- Navarro, M.J. (1996). *Valoración de "métodos" de lectura, análisis y evaluación de cartillas como instrumentos didácticos*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, DL.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Buenos Aires: Editorial Paidós Mexicana.
- OCDE (2009 a). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Madrid: Santillana Educación S.L.
- OCDE (2009 b). *PISA 2009 Assessment Framework: Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. PISA: OECD Publishing.
- Onrubia, J. (1998). Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, I. et ál., *El constructivismo en el aula* (101-124). Barcelona: Graó.
- Paris, S. G., Wasik, B. A. y Tuner , J. C. (1991).The development of strategic readers. En R. R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, y P. D. Pearson (Eds.). *The handbook of reading research* (609-640). Nueva York: Longman.
- Petrucci, A. (1997). Leer por leer: un porvenir para la lectura. En G. Cavallo y R. Chartier, *Historia de la lectura en el mundo occidental* (519-550). Madrid: Taurus.
- Piaget, J. (1964). Development and learning. En R.E. Ripple y V.N. Rockcastle (Eds), *Piaget Rediscovered*. (7- 20). Reprinted in: Gauvain, M. (1997). *Reading of the Development of Children*. Nueva York: Freeman and Company.
- PIRLS (2013). *PIRLS - TIMSS 2011 Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias*. Madrid: Ministerio de Educación.
- PISA (2009). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos*. Madrid: Ministerio de Educación.

- PISA (2013). *Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2012. Matemáticas, Lectura y Ciencias*. Madrid: Ministerio de Educación.
- PISA (2013). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español PISA 2012*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Potter, M.C. (1984). Rapid serial visual presentation (RSVP). A method for studying language processing. En D. Kieras y M. Just (Eds), *New methods in reading comprehension research* (91-118). Erlbaum: Hillsdale.
- Pozo, I. (1999). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza editorial.
- Pressley, M. (1999). *Cómo enseñar a leer*. Barcelona: Paidós.
- Pujato, B. (2009). *El ABC de la alfabetización*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Radonvilliers, C. F. (1768). *De la mani re d'apprendre les langues*. Paris: Saillant.
- Ramos, S. (2004). *La Depuración del Magisterio de Primera Enseñanza en Castilla-La Mancha (1936-1945)*. (Memoria para optar al grado de doctor). Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española, 22ª Ed.* Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española, 23ª Ed.* Madrid: Espasa Calpe.
- Robles, E. (2000). *Si no leo me a-burro. Método para convertir la lectura en un placer*. México: Grijalbo.
- Roig, J. (1991). *La enseñanza de la lectoescritura por el método global*. Castellón: J. V. Ediciones.
- Roldán, J. M. (2005). *Historia de Roma*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Ruiz, J., Navarro, M.V. y Reviejo, C. (2007). *El cole viajero 5*. Madrid: SM.
- Salvador, N. y Moya, C. (Eds.). (2008). *La literatura en la época de los Reyes Católicos*. Madrid: Iberoamericana.
- Sánchez, M. (1936). La enseñanza de la lectura y de la escritura en la escuela primaria: sus métodos actuales. En AA. VV., *Libro-guía del maestro: los problemas y los órganos de la enseñanza primaria* (335-353). Madrid: Espasa-Calpe.
- Sánchez, M. (1977). Recuerdos de una maestra. En AA. VV., *En el centenario de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Tecnos.

- Sánchez, R. (2005). Morfología del texto y producción de sentido en la lectura. En Martínez, J. (Ed.), *Historia de la lectura* (57-86). Madrid: Asociación de Historia Contemporánea Marcial Pons, Ediciones de Historia, S.A.
- Santos, C. y Mateos, E. (1985). *Método de lectura: Palabras generatrices 1-2-3. Adaptación de P. Freire*. Salamanca: Fotoc. Varona.
- Seco, M., Andrés, O. y Ramos, G. (1999). *Diccionario del español actual*. Madrid: Aguilar.
- Seger, J. (1950). *La enseñanza de la lectura por el método global*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Serna, A. (2005). *Al son de las letras. Lectoescritura 4 años. Nivel 1*. Madrid: SM.
- Schlereth, T. (1985). *Material Culture: a research guide*. Kansas: Lawrence University Press of Kansas.
- Shön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Smeyers, P. y Depaepe, M. (Ed.). (2006). *Educational Research: Why "What Works" Doesn't Work*. Dordrecht: Springer.
- Smith, F. (1979). *Reading without nonsense*. Nueva York: Teachers College Press.
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.
- Smith, F. (2004). *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read. 6<sup>th</sup> Ed.* Nueva Jersey: Taylor & Francis.
- Staiger, R. C. (1976). *La enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: Editorial Huelmul.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research. Studying how things work*. Nueva York: Guilford Publications.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (1998). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé et ál. *El constructivismo en el aula* (25-46). Barcelona: Graó.
- Sulzby, E. y Teale, W. (1991). Emergent literacy. En R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal y P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading research* (727-758). Nueva York: Longman.
- Teberosky, A. (1989). Didáctica e intervención en el área del lenguaje escrito. En AA. VV. *Actas V Simposio Escuelas de Logopedia y Psicología del Lenguaje*, 101-116. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Tejedor, F.J. y Rodríguez, J.L. (Ed.). (1996). *Evaluación educativa. Evaluación de los aprendizajes de los alumnos*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

- Tiana, A. (2010). Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la lectura. En A. Basanta (Coord.). *La lectura* (87-101). Madrid: CSIC, Arbor.
- Tinker, M. y McCullough, C. (1975). *Teaching elementary reading*. Englewood: Prentice-Hall.
- Tolchinsky, L. y Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Trujillo, F. (2012). *Guía para el diseño y puesta en marcha de un Proyecto Lingüístico de Centro*. Madrid: OAPPE.
- Trujillo, F. (2014). *El Proyecto Lingüístico de Centro en Andalucía*. Jornada Inicial PLC, Los Barrios, 07-Noviembre.
- UNESCO (1979). *Conferencia Internacional de Educación. Recomendaciones 1934 – 1977*. Paris: Unesco.
- UNESCO (1990). *Conferencia Internacional de educación 42ª reunión. Informe Final*. Ginebra: Unesco.
- Usero, A. (2004). *Cuaderno de escritura Letrilandia 2*. Zaragoza: Ed. Edelvives.
- Usero, A. (2004). *Cuaderno de escritura Letrilandia 3*. Zaragoza: Ed. Edelvives.
- Usero, A. (2004). *Cuaderno de escritura Letrilandia 4*. Zaragoza: Ed. Edelvives.
- Usero, A. (2004). *Cuaderno de escritura Letrilandia 5*. Zaragoza: Ed. Edelvives.
- Usero, A. (2004). *Libro de lectura Letrilandia 1*. Zaragoza: Ed. Edelvives.
- Vaca, J. (1997). *El niño y la escritura*. Xalapa: Textos Universitarios, Universidad de Veracruz.
- Vargas, M. (2010). *Elogio de la lectura y la ficción*. Estocolmo: Fundación Nobel.
- Vélaz, C. (2005). *Informe sobre la alfabetización en España*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life.
- Vélaz, C. y Vaillant, D. (Coords.). (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Fundación Santillana.
- Vellutino, F.R. y Fletcher, J.M. (2005). Developmental Dyslexia. En M. J. Snowling y C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (362-378). Oxford: Blackwell Publishing.
- Vieiro, P., Peralbo, M. y García, J.A. (1997). *Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vilanova, M. y Moreno, X. (1992). *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Madrid: Ministerio de Educación.



- Viñao, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons Historia.
- Vygotsky, L.S. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos básicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Vygotsky, L.S. (1987). *Thinking and speech*. Nueva York: Plenum Press.
- Wagner, D. (1998). *Alfabetización: Construir el futuro*. Lausanne: Unesco.
- Wilson, J. D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid: Paidós.
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Barcelona: Ediciones B.
- Zarilli, H. y Abadié, N. (1946). Metodología de la lectura desde el deletreo a la globalización. En Gray, W. (1957). *La enseñanza de la lectura y escritura*. Paris: UNESCO.
- Zabala, A. (1998). Los enfoques didácticos. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé et ál. *El constructivismo en el aula* (125-161). Barcelona: Graó.

## **2. LEGISLACIÓN EDUCATIVA**

- ACUERDO de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía (BOJA nº 65, de 5 de abril 2005).
- ACUERDO de 23 de enero de 2007, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Lectura y de Bibliotecas Escolares en los Centros Educativos Públicos de Andalucía (BOJA nº 29, de 8 de febrero 2007).
- AGAEVE (2013): *Guía de Evaluación de la competencia básica en comunicación lingüística*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación.
- ANEXO Plan de Fomento del Plurilingüismo. Una política lingüística para la sociedad andaluza. (BOJA nº 65, de 5 de abril 2005).
- BOPA (Boletín Oficial del Parlamento de Andalucía): Acuerdo Nº 709, de 30 de junio de 2011, por el que se emite el “Informe del Grupo de Trabajo relativo a la formación del profesorado de Andalucía (Aprobado en sesión celebrada el día 27 de junio de 2011).
- Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación “ET 2020”. Diario Oficial de la Unión Europea nº 119, de 28 de mayo de 2009.
- Currículo integrado de las lenguas (2008): Propuesta de Secuencias Didácticas. Sevilla, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- DECRETO 105/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la educación primaria (BOJA nº 56, de 20 de junio de 1992).
- DECRETO 194/1997, de 29 de julio, por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación del Profesorado (BOJA nº 92, de 9 de agosto de 1997).
- DECRETO 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía (BOJA nº 156, de 8 de agosto 2007).
- DECRETO 428/2008, de 29 de julio, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación infantil en Andalucía (BOJA nº 164, de 19 de agosto 2008).

- DECRETO 110/2003, de 22 de abril, por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (BOJA nº 78, de 25 de abril de 2003).
- DECRETO 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial (BOJA nº 139, de 16 de julio de 2010).
- DECRETO 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (BOJA nº 170 de 30 de agosto de 2013).
- INSTRUCCIONES de 30 de junio 2011, de la dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, sobre el tratamiento de la lectura durante el curso 2011/2012, para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de los centros educativos públicos que imparten Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria (Consejería de Educación. Junta de Andalucía).
- INSTRUCCIONES de 24 de julio de 2013, de la dirección general de innovación educativa y formación del profesorado, sobre el tratamiento de la lectura para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de los centros educativos públicos que imparten educación infantil, educación primaria y educación secundaria (Consejería de Educación. Junta de Andalucía).
- INSTRUCCIONES de 30 de junio de 2014 de la Secretaría General de Educación sobre programas educativos y reconocimiento profesional del profesorado responsable de la coordinación de programas educativos en centros docentes públicos, así como del profesorado participante en los mismos (Consejería de Educación. Junta de Andalucía).
- LEY 14/1970, de 4 a agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE nº 187, de 6 de agosto de 1970).
- LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (BOE nº 159, de 4 de julio de 1985).
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de diciembre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990).
- LEY ORGÁNICA 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (BOE nº 278, de 21 de noviembre de 1995).

- LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE, nº 307, de 24 diciembre de 2002).
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, nº 106, de 4 de mayo de 2006).
- LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (BOJA, nº 252, de 26 de diciembre de 2007).
- ORDEN de 16 de septiembre de 1977 por la que se autoriza a los Centros de Formación Profesional que se indican para impartir, con carácter provisional, las enseñanzas no reguladas de Técnico auxiliar y Técnico especialista de Jardines de Infancia, rama Hogar, para Formación Profesional de primero y segundo grados, respectivamente (BOE, nº 248, de 17 de octubre de 1977).
- ORDEN de 17 de enero de 1981 por la que se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de la Educación General Básica (BOE, nº 18, de 21 de enero de 1981).
- ORDEN de 5 de noviembre de 1992, por la que se establecen criterios y orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares de centro, la secuenciación de contenidos, así como la distribución horaria en Educación Primaria (BOJA nº 128, de 12 de diciembre de 1992).
- ORDEN de 9 de junio de 2003, por la que se aprueba el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (BOJA nº 121, de 26 de junio 2003).
- ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía (BOJA nº 171, de 30 de agosto 2007).
- ORDEN de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía (BOJA nº 169, de 26 de agosto 2008).
- ORDEN de 27 de octubre de 2009, por la que se regulan las pruebas de evaluación de diagnóstico y el procedimiento de aplicación en los centros docentes de Andalucía (BOJA nº 230, de 25 de noviembre 2009).
- ORDEN de 12 de diciembre de 2012, por la que se modifica la de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía (BOJA nº 14, de 21 de enero 2013).

- REAL DECRETO 69/1981, de 9 de enero, de ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial (BOE nº 15, de 17 de enero de 1981).
- REAL DECRETO 710/1982, de 12 de febrero. por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo medio de la Educación General Básica (BOE nº 90, de 15 de abril de 1982).
- REAL DECRETO 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación primaria (BOE nº 152, de 26 de junio de 1991).
- REAL DECRETO 829/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Infantil (BOE, nº 156, de 1 de julio de 2003).
- REAL DECRETO 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria (BOE, nº 157, de 2 de julio de 2003).
- REAL DECRETO 114/2004, de 23 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil (BOE, nº 32, de 6 de febrero de 2004).
- REAL DECRETO 115/2004, de 23 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria (BOE, nº 33, de 7 de febrero 2004).
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (BOE, nº 293, de 8 de diciembre 2006).
- REAL DECRETO 1190/2012, de 3 de agosto, por el que se modifican el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE nº 186, de 4 de agosto de 2012).
- Resolución de 1 de septiembre de 2015, de la Dirección General del Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, por la que se determina el desarrollo de las líneas estratégicas de formación del profesorado establecidas en el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado y la elaboración de los proyectos de formación (BOJA nº 182, de 17 de septiembre de 2015).

### **3. REFERENCIAS ELECTRÓNICAS**

- <http://definicion.de/lectura/>
- <http://educacionadistancia.juntadeandalucia.es/profesorado/>
- <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/>
- <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/equipos-analisis.html>
- [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/Explicacion\\_Informes\\_Centros\\_2012-13\\_web.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/Explicacion_Informes_Centros_2012-13_web.pdf)
- [http://www.museopedagogicodearagon.com/exposiciones\\_tematicas.php](http://www.museopedagogicodearagon.com/exposiciones_tematicas.php)
- Badanelli, A.M. y Mahamud, K. (2007). Posibilidades y limitaciones del cuaderno escolar como material curricular. Un estudio de caso. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, nº. 6. Recuperado de [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=201&Itemid=47](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=201&Itemid=47)
- Calvillo, M. (2012). *Programas de intervención en lectura: el proyecto lingüístico de centro*. Sevilla: Libro Abierto. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-libro-abierto/libro-abierto-46/-/noticia/detalle/programas-de-intervencion-en-lectura-el-proyecto-linguistico-de-centro>
- García, M. S., y Escrig, M. D. (2006). La importancia de la lecto-escritura como base de los aprendizajes. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad* (43). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2037598>
- Manguel, A. (2006). *Elogio de la lectura*. Madrid: El País. Recuperado de [http://elpais.com/diario/2006/04/22/babelia/1145662750\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2006/04/22/babelia/1145662750_850215.html) (28/06/2015).
- Marmolejo-Ramos, F. (2007). *Nuevos avances en el estudio científico de la comprensión de textos*. Bogotá: Univ. Psychol. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1657-92672007000200012&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1657-92672007000200012&script=sci_arttext)
- Millán, J. A. (2003). La lectura y la sociedad del conocimiento. *La Factoría*, nº 19. Recuperado de <http://www.revistalafactoria.eu/articulo.php?id=222>



- PISA (2009). Programa para la evaluación internacional de los alumnos. OCDE. Informe español. Recuperado de [http://www.waece.org/documentosydeclaraciones/resumen\\_pisa.pdf](http://www.waece.org/documentosydeclaraciones/resumen_pisa.pdf)
- Ruiz, D. (2013). *Leer es asombroso*. Palma de Mallorca: Institut Neurològic. Recuperado de <http://www.efesalud.com/blog-salud-prevencion/leer-es-asombroso/>
- Sánchez, C. M. (2009). La importancia de la lectoescritura en Educación Infantil. *Innovación y experiencias educativas*, nº 14, 1-10. Recuperado de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_14/CARMEN\\_SANCHEZ\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/CARMEN_SANCHEZ_1.pdf)
- Sevillano, J. (2013). La educación actual (informes OCDE y PISA) y la de nuestros padres y abuelos. Recuperado de <http://javiersevillano.es/Laeducacion.htm>

## **ANEXOS**

---

ANEXO 1. Instrucciones 30 junio sobre programas educativos.

JUNTA DE ANDALUCÍA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE  
Secretaría General de Educación

**INSTRUCCIONES DE 30 DE JUNIO DE 2014 DE LA SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN SOBRE PROGRAMAS EDUCATIVOS Y RECONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESORADO RESPONSABLE DE LA COORDINACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS EN CENTROS DOCENTES PÚBLICOS, ASÍ COMO DEL PROFESORADO PARTICIPANTE EN LOS MISMOS.**

La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía establece en su artículo 3 que el Sistema Educativo Público de Andalucía es el conjunto de centros, servicios, programas y actividades de la Administración Educativa. Asimismo dispone en su artículo 22.3 que la Administración Educativa regulará el reconocimiento de la participación del profesorado en los planes, proyectos y programas educativos autorizados por ésta.

La Viceconsejería de Educación, mediante las Instrucciones de 15 de diciembre de 2005, unificó criterios existentes hasta esa fecha a fin de que planes y programas educativos de naturaleza análoga tuviesen el mismo reconocimiento, independientemente de los centros directivos responsables de su gestión.

La experiencia acumulada en el tiempo transcurrido y los cambios producidos en diferentes ámbitos de la sociedad han aconsejado modificaciones de los programas educativos ofertados hasta ahora, así como el desarrollo de nuevos programas, acordes con las necesidades formativas del profesorado y de la comunidad educativa en general. Es por ello que se hace necesaria una actualización de los criterios a aplicar tanto para la organización y funcionamiento de los programas educativos como para el reconocimiento profesional del profesorado responsable de la coordinación de los mismos, así como del profesorado participante.

Para llevar a cabo dicha actualización, esta Secretaría General de Educación, en uso de las competencias que le atribuye la legislación vigente establecidas en la Ley 9/2007, de 22 de octubre, de la Administración de la Junta de Andalucía, artículo 28.1, y en el Decreto 128/2013, de 24 de septiembre, por el que se establece la estructura orgánica de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, artículo 5, ha resuelto dictar las siguientes

INSTRUCCIONES

*PRIMERA. Objeto y ámbito de aplicación.*

Las presentes Instrucciones establecen la estructura organizativa y el funcionamiento de los programas educativos convocados por la Consejería competente en materia de educación, o en colaboración con otras consejerías o instituciones, y que se desarrollen en los centros docentes públicos de Andalucía que impartan enseñanzas no universitarias.

Asimismo determinan los criterios a aplicar para el reconocimiento profesional del profesorado responsable de la coordinación de dichos programas educativos, así como del profesorado participante en los mismos de los centros de titularidad de la Junta de Andalucía.

Todo ello sin perjuicio de las competencias atribuidas a otros órganos directivos de la Consejería competente en materia de educación para impulsar y dirigir la actividad administrativa de tipo educativo.



**SEGUNDA. Programa educativo. Características Generales.**

Un programa educativo permite organizar y detallar un proceso pedagógico, brinda orientación al docente respecto a la metodología y los contenidos a impartir, la forma de desarrollar su actividad de enseñanza-aprendizaje y los objetivos a conseguir, a la vez que fomenta la innovación educativa y el perfeccionamiento profesional de quienes participan. Asimismo, el programa educativo propicia el trabajo colaborativo del claustro de profesorado o de un grupo de docentes para desarrollar de manera interdisciplinar y transversal una serie de contenidos o elementos curriculares.

Los programas educativos han de fomentar la innovación educativa, la investigación y la difusión de buenas prácticas docentes, por ello ofrecen estrategias, herramientas y recursos que favorecen el desarrollo de las competencias básicas del alumnado, el intercambio de experiencias educativas, el trabajo en equipo, la creación de redes profesionales, el trabajo por proyectos, así como el desarrollo de metodologías innovadoras que propicien un cambio educativo.

El programa educativo se constituye como un proceso que, desarrollándose a través de una convocatoria pública con los requisitos legalmente establecidos, tendrá finalmente su concreción en el proyecto educativo del centro como marco para su aplicación en el centro docente.

Los programas educativos podrán contemplar, según su nivel, actividades de formación del profesorado, el desarrollo de un proyecto específico y la evaluación del mismo. Para su implementación, la Administración Educativa podrá proporcionar formación, asesoramiento, materiales didácticos y recursos al centro.

Al frente de cada programa educativo figurará una persona como coordinadora o como responsable del mismo, designada por la dirección del centro, que cumpla los requisitos especificados para la coordinación de cada tipo de programa según se establece en la Instrucción Cuarta, no pudiendo coordinar en el mismo curso escolar más de un programa educativo.

Serán los propios centros quienes, en virtud de su autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, opten por la inscripción en los diferentes programas educativos, con sujeción a las condiciones establecidas en la convocatoria de cada curso escolar. Los centros docentes que deseen inscribirse cumplimentarán a través del Sistema de Gestión de Centros Docentes Séneca su solicitud de inscripción o continuidad, suscrita por la persona titular de la Dirección del centro.

Los equipos directivos se comprometerán a modificar, en su caso, el proyecto educativo de centro con objeto de adecuarlo a las características y a las líneas generales de los programas a desarrollar, facilitando, asimismo, la realización de las actuaciones contempladas en los mismos.

**TERCERA. Estructura.**

Los programas educativos convocados por la Consejería competente en materia de educación se estructurarán por niveles a efectos organizativos, de funcionamiento y reconocimiento profesional según se establece en la Instrucción Cuarta.





*CUARTA. Niveles de los programas educativos.*

Los programas educativos difieren entre sí en complejidad de desarrollo, funcionamiento, organización, exigencia de formación o en el tiempo de dedicación del profesorado participante o de la persona responsable de la coordinación. Por ello deben diferenciarse por niveles a efectos de tratamiento y del correspondiente reconocimiento profesional. Teniendo en cuenta estas características, se establecen tres niveles.

A) Programas educativos Nivel 1 (P1).

Características

Se consideran programas del Nivel 1 (P1) aquellos que presenten las siguientes características:

- Participación. Contará con la participación de, al menos, el 50 % del profesorado del Claustro. La implicación de diferentes áreas educativas y las actividades del programa estarán incluidas en las programaciones didácticas.
- Coordinación. La persona coordinadora será funcionaria de carrera perteneciente a alguno de los cuerpos de la función pública docente, con destino definitivo en el centro y tendrá formación y experiencia contrastadas en relación con la temática del programa.
- Formación. Para el desarrollo de estos Programas se establecerán en cada convocatoria una serie de acciones formativas que serán de carácter obligatorio para la persona que ejerza la coordinación, quien, a su vez, tendrá la responsabilidad de hacer participe de lo desarrollado en las mismas al resto de profesorado participante.

Por otra parte, los centros educativos que participen en estos programas deberán incluir en el plan de formación de su proyecto educativo de centro propuestas formativas que garanticen el funcionamiento del programa, que serán consensuadas con los Centros del Profesorado a través de las asesorías de referencia.

- Seguimiento. El centro realizará el seguimiento interno del programa y colaborará en las actuaciones de seguimiento externo que sean programadas por la Administración Educativa.
- Duración. El desarrollo del programa comprenderá dos cursos escolares como mínimo.
- Evaluación. El centro estará obligado a llevar a cabo la evaluación final del programa establecida en la convocatoria.
- Implicación de la Comunidad Educativa. El programa se incluirá en el proyecto educativo, como parte del Plan de Centro y contará con el apoyo expreso del Consejo Escolar.
- Proyecto. Para la participación en el programa, el centro deberá elaborar un proyecto en el que se recojan, al menos, los objetivos, las líneas de actuación y las estrategias de evaluación del mismo, a presentar junto con la solicitud en los términos que se indiquen en la convocatoria.

Reconocimiento

La persona coordinadora de los programas de Nivel P1 tendrá, por cada curso escolar, el siguiente reconocimiento profesional, conforme a la normativa vigente y a lo establecido en las diferentes convocatorias:

- a) Reconocimiento a efectos de procedimientos de provisión de vacantes: 1 punto.
- b) Reconocimiento como horas de formación a efectos de la promoción retributiva de



los funcionarios y funcionarias docentes: 30 h.

- c) Reconocimiento en los procedimientos de selección para la dirección: 0'15 puntos.

El profesorado participante en los programas de Nivel P1 tendrá, por cada curso escolar, el siguiente reconocimiento profesional, conforme a la normativa vigente y a lo establecido en las diferentes convocatorias:

- a) Reconocimiento a efectos de procedimientos de provisión de vacantes: 0'50 puntos.  
b) Reconocimiento como horas de formación a efectos de la promoción retributiva de los funcionarios y funcionarias docentes: 20 h.  
c) Reconocimiento en los procedimientos de selección para la dirección: 0'10 puntos.

**B) Programas educativos Nivel 2 (P2).**

**Características**

Se consideran programas del Nivel 2 (P2) aquellos que presenten las siguientes características:

- **Participación.** Contará con la participación de, al menos, el 10 % del profesorado del Claustro.
- **Coordinación.** La persona coordinadora será funcionaria, preferentemente de carrera, perteneciente a alguno de los cuerpos de la función pública docente y tendrá formación y experiencia contrastadas.
- **Formación.** Para el desarrollo de estos Programas se establecerán en cada convocatoria una serie de acciones formativas que serán de carácter obligatorio para la persona que ejerza la coordinación quien, a su vez, tendrá la responsabilidad de hacer partícipe de lo desarrollado en las mismas al resto de profesorado participante.

Asimismo los Centros del Profesorado a través de la asesorías de referencia informarán de las actuaciones formativas que tienen previstas realizar cuyo contenido pueda tener especial interés para el mejor desarrollo del programa o asesorarán a los centros en la planificación de acciones formativas vinculadas al mismo.

- **Seguimiento.** El centro realizará el seguimiento interno del programa y colaborará en las actuaciones de seguimiento externo que sean programadas por la Administración Educativa.
- **Duración.** El desarrollo del programa comprenderá un curso escolar como mínimo.
- **Evaluación.** El centro estará obligado a llevar a cabo la evaluación final del programa establecida en la convocatoria.
- **Implicación de la Comunidad Educativa.** Se incluirá en el proyecto educativo, como parte del Plan de Centro.

**Reconocimiento**

La persona coordinadora de los programas de Nivel P2 tendrá, por cada curso escolar, el siguiente reconocimiento profesional, conforme a la normativa vigente y a lo establecido en las diferentes convocatorias:

- a) Reconocimiento a efectos de procedimientos de provisión de vacantes: 0'50.





- b) Reconocimiento como horas de formación a efectos de la promoción retributiva de los funcionarios y funcionarias docentes: 30h.
- c) Reconocimiento en los procedimientos de selección para la dirección: 0'15.

El profesorado participante en los programas de Nivel P2 tendrá, por cada curso escolar, el siguiente reconocimiento profesional, conforme a la normativa vigente y a lo establecido en las diferentes convocatorias:

- a) Reconocimiento a efectos de procedimientos de provisión de vacantes: 0'20 puntos.
- b) Reconocimiento como horas de formación a efectos de la promoción retributiva de los funcionarios y funcionarias docentes: 20 h.
- c) Reconocimiento en los procedimientos de selección para la dirección: 0'10 puntos.

#### C) Programas educativos Nivel 3 (P3).

##### Características

Se consideran programas del Nivel 3 (P3) aquellos que presenten las siguientes características:

- Participación. El profesorado del Claustro podrá participar de manera individual.
- Coordinación. En el caso de participar más de un profesor o profesora, uno de ellos figurará como responsable del programa.
- Seguimiento. El centro realizará el seguimiento del programa.
- Duración. El centro educativo se compromete al desarrollo del programa durante un curso escolar.
- Evaluación. El centro llevará a cabo la evaluación final del programa establecida en la convocatoria.
- Implicación de la Comunidad Educativa. Se incluirá en el proyecto educativo, como parte del Plan de Centro.

##### Reconocimiento

La persona responsable de los programas de Nivel P3 tendrá, por cada curso escolar, el siguiente reconocimiento profesional, conforme a la normativa vigente y a lo establecido en las diferentes convocatorias:

- a) Reconocimiento como horas de formación a efectos de la promoción retributiva de los funcionarios y funcionarias docentes: 30h.

El profesorado participante en los programas de Nivel P3 tendrá, por cada curso escolar, el siguiente reconocimiento profesional, conforme a la normativa vigente y a lo establecido en las diferentes convocatorias:

- a) Reconocimiento como horas de formación a efectos de la promoción retributiva de los funcionarios y funcionarias docentes: 20h.

#### QUINTA. Organización por ámbitos

En los centros educativos en los que se lleven a cabo varios programas se podrán realizar agrupaciones en ámbitos de aquellos que desarrollen una temática y contenidos



similares, de manera que se pueda llevar a cabo una mejor organización, simplificación de la gestión, aprovechamiento de recursos, planificación de la formación en los centros o contribuir al desarrollo transversal de los contenidos y competencias incluidas en el ámbito y a un desarrollo integral y coordinado del proyecto educativo de centro.

Atendiendo a los programas educativos existentes, se sugieren los siguientes ámbitos:

- **Ámbito de Comunicación Lingüística.** Aquellos programas destinados a la mejora de esta competencia, la lectura, la escritura, la creatividad y las alfabetizaciones múltiples: Familias Lectoras, Clásicos Escolares, Creatividad Literaria, ComunicAcción y Proyecto Lingüístico de Centro.
- **Ámbito de Economía y Emprendimiento.** Aquellos programas que comprendan materias de economía, educación financiera, emprendimiento y consumo responsable: Educación Económica y Financiera, Miniempresas y ComunicAcción.
- **Ámbito Medioambiental.** Programas que desarrollan contenidos, recursos y estrategias de educación ambiental: Red Andaluza de Ecoescuelas, KiotoEduca, Recapacicla, Crece con tu árbol, Cuidemos la costa, Educación Ambiental en la Red de Jardines Botánicos, EduAves, etc.
- **Ámbito de Promoción de Hábitos de Vida Saludable:**
  - Programas de Prevención de Drogodependencias y Adicciones: Dino, Prevenir para vivir, e Y tú, ¿qué piensas?
  - Programas de Promoción de la Salud: Forma Joven, A no fumar ¡Me apunto!, Alimentación saludable, Plan de Consumo de fruta en las Escuelas, Aprende a sonreír, Mira, etc.

#### *SEXTA. Coordinación y responsabilidad de los programas. Funciones.*

Al frente de cada programa educativo de los niveles P1 y P2 existirá un coordinador o coordinadora. En el caso de que el programa educativo sea del Nivel P3, y tenga más de un profesor o una profesora participante, se elegirá una como responsable del mismo.

El profesorado designado como coordinador o responsable de programas educativos tendrá las siguientes funciones:

##### *1. Funciones específicas de la coordinación de programas educativos de Nivel P1:*

- a) Elaborar, conforme a la Instrucción Cuarta, un proyecto de desarrollo del programa en el que se indiquen, al menos, los objetivos, las líneas de actuación y las estrategias de evaluación del mismo.
- b) Articular, en colaboración con el equipo directivo y otras personas con responsabilidad en el centro educativo, un plan de actuación con el profesorado participante para el desarrollo del programa, estableciendo una metodología de trabajo en equipo con espacios y tiempos para el debate y la reflexión.
- c) Colaborar con la persona responsable de la Jefatura del Departamento de Formación, Evaluación e innovación Educativa y su figura homónima en los centros educativos que carecen de ella, en la detección de necesidades de formación y en la elaboración de propuestas de actuaciones formativas que faciliten el desarrollo del programa educativo.



*2. Funciones comunes de la coordinación de programas educativos de Nivel P1 y P2 :*

En el aspecto informativo-formativo.

- a) Asistir y participar en aquellas acciones formativas que se convoquen relacionadas con el desarrollo del programa.
- b) Colaborar en la formación y asesoramiento sobre el programa del profesorado participante.
- c) Impulsar y dinamizar la aplicación del programa.
- d) Facilitar a la Administración Educativa la información necesaria en los casos que se requiera.
- e) Cumplimentar en el sistema de gestión de centros docentes Séneca los requisitos necesarios para el correcto desarrollo del programa.
- f) Detectar las necesidades de formación y orientación para el desarrollo del programa.
- g) Difundir y dar a conocer las experiencias y buenas prácticas desarrolladas.

En el aspecto organizativo del centro.

- a) Promover el Proyecto de Centro como marco para el desarrollo de programas educativos.
- b) Informar de sus actividades a la Jefatura de Estudios y al Claustro de Profesorado.
- c) Planificar y organizar sesiones de trabajo dirigidas al profesorado participante respecto al desarrollo del programa dentro del centro docente.
- d) Ejercer de interlocutor del centro educativo en las relaciones externas en referencia al programa.
- e) Facilitar los recursos y materiales relacionados con el programa al profesorado participante.
- f) Cualquier otra función que le atribuya la Administración educativa en el ámbito de sus competencias.

En el aspecto curricular.

- a) Desarrollar y coordinar el programa educativo en el centro.
- b) Contribuir a la adquisición de competencias básicas referidas al contenido del programa.
- c) Impulsar el desarrollo del programa en diferentes áreas o materias curriculares fomentando la transversalidad.
- d) Fomentar una metodología centrada en la innovación, creatividad y participación, impulsando el trabajo en equipo del alumnado y del profesorado.
- e) Promover el uso de tecnologías de la información y la comunicación.

*3. Funciones de la persona responsable de programas educativos de Nivel P3 :*

- a) Ser la interlocutora del centro educativo en las relaciones externas referidas al programa.
- b) Recepcionar, tratar y difundir los recursos materiales.
- c) Impulsar y dinamizar el programa, propiciando el uso de nuevas tecnologías de la comunicación.
- d) Cumplimentar en el sistema de gestión de centros docentes Séneca los datos necesarios





para su desarrollo.

- e) Detectar las necesidades formativas del profesorado participante.
- f) Informar del desarrollo del programa a los órganos competentes en los casos establecidos.
- g) Difundir y dar a conocer las experiencias y buenas prácticas desarrolladas.

Asimismo ejercerá cualquier otra función que le sea atribuida por la Administración Educativa en el ámbito de sus competencias.

#### *4. Designación de la persona coordinadora o responsable de programas educativos.*

La dirección del centro educativo designará a la persona que ejerza la coordinación o la responsabilidad de los programas educativos y certificará su condición de conformidad con la normativa aplicable vigente. Una misma persona no podrá coordinar en el mismo curso escolar más de un programa educativo.

En el caso de imposibilidad del ejercicio de sus funciones, temporal o definitivamente, la dirección designará a una persona sustituta o nombrará nuevo coordinador o coordinadora, o responsable del programa, respectivamente.

La Consejería competente en materia de educación reconocerá esta labor de coordinación o responsabilidad de programas educativos como mérito específico en las convocatorias y concursos dirigidos al personal docente de acuerdo a la Instrucción Cuarta, a los efectos legalmente establecidos o que se pudieran establecer.

#### *SÉPTIMA. Profesorado participante.*

Para favorecer el desarrollo del programa y conseguir un mayor impacto en el centro, el coordinador o coordinadora del programa contará con la colaboración de profesorado de diferentes áreas, ciclos o departamentos.

#### *Funciones del profesorado participante en los programas educativos:*

- Realizar las actividades que se programen, utilizando una metodología innovadora que fomente la participación del alumnado y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Colaborar con la persona coordinadora o responsable del programa en la dinamización y aplicación del programa en el centro, así como en la difusión de los resultados.
- Participar en las actuaciones formativas que se organicen vinculadas al desarrollo del programa.
- Trabajar de forma coordinada con el profesorado participante en el programa, asistiendo a las sesiones de trabajo que se organicen en el centro.
- Participar activamente en los foros y espacios de la comunidad del programa en entornos colaborativos digitales habilitados al efecto.
- Tomar parte en actuaciones formativas que puedan servir de complemento a la puesta en práctica del programa con su consiguiente reconocimiento.

La Consejería competente en materia de educación reconocerá la participación del



profesorado en programas educativos como mérito específico en las convocatorias y concursos dirigidos al personal docente de acuerdo a la Instrucción Cuarta, a los efectos legalmente establecidos o que se pudieran establecer.

*OCTAVA. Registro y certificación de los servicios prestados.*

- a) En el periodo de solicitud de inscripción y, en todo caso, antes de la finalización del curso escolar, la dirección de los centros grabará en el Sistema de Gestión de Centros Docentes Séneca la relación de personas coordinadoras y profesorado participante en cada programa educativo que se desarrolle en su centro.
- b) La certificación correspondiente a la coordinación o responsabilidad de programas será realizada, a solicitud de las personas interesadas, por la dirección del centro educativo donde se haya realizado el programa, de conformidad con la normativa reguladora.
- c) A los efectos del párrafo anterior, una vez finalizado el curso escolar, la dirección certificará la condición de coordinador o coordinadora, o responsable en su caso, del programa educativo.
- d) Asimismo, la persona coordinadora o responsable del programa educativo correspondiente certificará la participación efectiva del profesorado participante, con el visto bueno de la dirección del centro.
- e) La certificación y reconocimiento de la participación en las acciones formativas vinculadas al programa en cada convocatoria quedan sujetas al propio programa, con independencia de su posible participación y su correspondiente certificación en otras actuaciones formativas que puedan servir de complemento a su puesta en práctica.
- f) Los modelos de certificación de los programas educativos estarán disponibles en el sistema de gestión de centros docentes.
- g) En todo caso, no se certificará la coordinación o la participación en los programas por periodos inferiores a seis meses.

*NOVENA. Responsabilidades de la Administración educativa.*

La Coordinación y gestión de los programas educativos a que hacen referencia estas instrucciones será realizada por el Servicio competente en Planes y Programas Educativos.

La Administración Educativa prestará apoyo a los centros participantes en los diferentes programas. Para ello impulsará la formación del profesorado participante en los mismos y pondrá a disposición de cada uno de ellos los recursos y materiales didácticos necesarios para poder desarrollarlos en los centros educativos.

Desde las Delegaciones Territoriales, a través del departamento responsable de la gestión de cada programa educativo, la coordinación provincial de formación del profesorado y los Centros del Profesorado se apoyarán y acompañarán a los centros en el desarrollo de los programas.

En ese sentido propiciará la organización de jornadas y encuentros dirigidos a los centros que desarrollan los diferentes programas, que permitan el intercambio de experiencias y la difusión de buenas prácticas. De igual forma fomentará la colaboración y el intercambio de ideas, experiencias y recursos entre participantes en entornos colaborativos digitales facilitando los medios oportunos para ello, a fin de poder compartir experiencias y materiales, publicar noticias, debatir en el entorno común del programa educativo o, en su



JUNTA DE ANDALUCÍA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE  
Secretaría General de Educación

caso, de ámbito.

La Administración Educativa, especialmente a través del equipo directivo del centro educativo, facilitará en todo momento los trabajos de coordinación y responsabilidad de las personas encargadas de los programas.

Los Servicios Provinciales de Inspección de Educación realizarán el apoyo y la supervisión del desarrollo de los programas educativos en los centros, de acuerdo con lo que a tales efectos se recoja en los correspondientes Planes de Actuación de la Inspección Educativa.

#### DÉCIMA. *Aplicación*

La clasificación de programas según niveles que se recogen en la instrucción Cuarta será de aplicación a partir del curso 2013/2014, de la manera en que se detalla en el Anexo I.

Los programas educativos desarrollados con anterioridad a la entrada en vigor de las presentes instrucciones, se registrarán a efectos de reconocimiento por lo recogido en las Instrucciones de Viceconsejería de 15 de diciembre de 2005, tal como consta en el Anexo II.

Los programas educativos creados con posterioridad a la publicación de las presentes Instrucciones se registrarán por estas mismas.

Sevilla, 30 de junio de 2014

LA SECRETARIA GENERAL DE EDUCACIÓN

  
Fdo.: Elia Rosa Maldonado Maldonado





ANEXO I: Clasificación de los Programas Educativos según se recoge en la Instrucción Cuarta.

PROGRAMAS NIVEL 1 (P1)	RECONOCIMIENTO COORDINACIÓN	RECONOCIMIENTO PARTICIPANTES
RED ANDALUZA DE ECOESCUELAS	A efectos de provisión de vacantes 1 punto / A efectos de sexenios 30h de formación / A efectos de reconocimiento en la selección para la dirección 0,15 puntos	A efectos de provisión de vacantes 0'5 puntos / A efectos de sexenios 20h de formación / A efectos de reconocimiento en la selección para la dirección 0,10 puntos
PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO (PLC)		
VIVIR Y SENTIR EL PATRIMONIO		
PROGRAMAS NIVEL 2 (P2)	RECONOCIMIENTO COORDINACIÓN	RECONOCIMIENTO PARTICIPANTES
CRECE CON TU ÁRBOL	A efectos de provisión de vacantes 0,5 punto / A efectos de sexenios 30h de formación / A efectos de reconocimiento en la selección para la dirección 0,15 puntos	A efectos de provisión de vacantes 0'2 puntos / A efectos de sexenios 20h de formación / A efectos de reconocimiento en la selección para la dirección 0,10 puntos
CUIDEMOS LA COSTA		
EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA RED DE JARDINES BOTÁNICOS		
EDUCAVES		
KIOTOEDUCA		
RECAPACICLA		
EDUCACIÓN ECONÓMICA Y FINANCIERA		
MINIEMPRESAS EDUCATIVAS		
ALIMENTACIÓN SALUDABLE		
A NO FUMAR ¡ME APUNTO!		
PREVENCIÓN DE LAS DROGODEPENDENCIAS Y ADICCIONES (DINO / PREVENIR PARA VIVIR / Y TÚ ¿QUÉ PIENSAS?)		
FORMA JOVEN		
PLAN DE CONSUMO DE FRUTA EN LA ESCUELA		
CLÁSICOS ESCOLARES		
COMUNICACIÓN		
CREATIVIDAD LITERARIA		
FAMILIAS LECTORAS		
PROGRAMA DE APOYO A LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES (Sólo en vigor en el curso 2013/2014)		
PROGRAMAS NIVEL 3 (P3)	RECONOCIMIENTO COORDINACIÓN	RECONOCIMIENTO PARTICIPANTES
APRENDE A SONREÍR (Sólo y exclusivamente en el curso 2013/2014, es considerado de Nivel 2 (P2))	A efectos de sexenios 30h de formación	A efectos de sexenios 20h de formación
AULA DE CINE		
LA CIUDAD AMABLE		
MIRA (Sólo y exclusivamente en el curso 2013/2014, es considerado de Nivel 2 (P2))		

**ANEXO II: Reconocimiento de la participación en los programas educativos desarrollados con anterioridad al curso 2013/2014**

<b>PROGRAMA</b>	<b>RECONOCIMIENTO COORDINACIÓN</b>	<b>RECONOCIMIENTO PARTICIPANTES</b>
RED ANDALUZA DE ECOESCUELAS	A efectos de provisión de vacantes 0´5 puntos / A efectos de sexenios 30h de formación	A efectos de provisión de vacantes 0´2 puntos / A efectos de sexenios 20h de formación
KIOTOEDUCA (Línea de reducción de gases de efecto invernadero)	A efectos de provisión de vacantes 0´5 puntos / A efectos de sexenios 30h de formación	A efectos de provisión de vacantes 0´2 puntos / A efectos de sexenios 20h de formación
KIOTOEDUCA (Línea de sensibilización ambiental y propuestas didácticas para el desarrollo del currículo)	A efectos de sexenios 30h de formación	A efectos de sexenios 20h de formación
CRECE CON TU ÁRBOL	A efectos de sexenios 30h de formación	A efectos de sexenios 20h de formación
CUIDEMOS LA COSTA	A efectos de sexenios 30h de formación	A efectos de sexenios 20h de formación
EDUCAVES	A efectos de sexenios 30h de formación	A efectos de sexenios 20h de formación
JARDINES BOTÁNICOS	A efectos de sexenios 30h de formación	A efectos de sexenios 20h de formación
RECAPACICLA	A efectos de sexenios 30h de formación	A efectos de sexenios 20h de formación
ALIMENTACIÓN SALUDABLE	A efectos de sexenios 30h de formación	A efectos de sexenios 20h de formación
A NO FUMAR ¡ME APUNTO!	A efectos de sexenios 30h de formación	A efectos de sexenios 20h de formación
APRENDE A SONREÍR	A efectos de sexenios 30h de formación	A efectos de sexenios 20h de formación
FORMA JOVEN	A efectos de sexenios 30h de formación	A efectos de sexenios 20h de formación
MIRA	A efectos de sexenios 30h de formación	A efectos de sexenios 20h de formación
PLAN DE CONSUMO DE FRUTA EN LA ESCUELA	A efectos de sexenios 30h de formación	A efectos de sexenios 20h de formación
DINO	A efectos de sexenios 30h de formación	A efectos de sexenios 20h de formación
PREVENIR PARA VIVIR	A efectos de sexenios 30h de formación	A efectos de sexenios 20h de formación
Y TÚ ¿QUÉ PIENSAS?	A efectos de sexenios 30h de formación	A efectos de sexenios 20h de formación
EDUCACIÓN ECONÓMICA Y FINANCIERA	A efectos de sexenios 30h de formación	A efectos de sexenios 20h de formación

ANEXO 2. Dossier de PLC.

S E R V I C I O D E  
PLANES Y PROGRAMAS EDUCATIVOS  
**PROGRAMA**  
**“PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO”**  
**2014/2015**



## **1. INTRODUCCIÓN**

Desde hace varios cursos escolares numerosos centros educativos andaluces vienen desarrollando Proyectos Lingüísticos de Centro en sus respectivos ámbitos.

A partir del año 2008, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía acometió el reto de hacer una propuesta teóricamente fundamentada y un valor práctico bien asentado en las experiencias de los centros educativos andaluces. Esta propuesta tomó cuerpo a través de las publicaciones sobre Currículum Integrado de las Lenguas y el Proyecto Lingüístico de Centro disponibles hoy en la web de la Consejería <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/proyecto-linguistico-centro>. Con ellas Andalucía define un estilo y una manera particulares de entender la enseñanza y aprendizaje de lenguas: integrada, basada en las competencias del alumnado, global, comunicativa y vinculada con otros ejes centrales en el sistema educativo andaluz como la atención a la diversidad, el uso educativo de las TIC, la importancia de la biblioteca escolar o el desarrollo del castellano como lengua de instrucción.

La Consejería de Educación desarrolló, así, durante los cursos 2009/2010 y 2010/2011 un fecundo trabajo de coordinación con personas expertas que se concretó en la presentación de unos materiales de referencia dirigidos a aquellos centros que deseaban seguir esta metodología de trabajo y que se presentó en el curso 2011/2012 bajo el formato de Portal Educativo :

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/proyecto-linguistico-centro>

El número de centros que desarrollan PLC ha ido aumentando de manera significativa, de forma que en respuesta a ello, desde el curso 2013-2014, se ofrece una propuesta desde la Consejería que permita acompañar a aquellos centros que actualmente los desarrollan, proporcionándoles formación y asesoramiento.

## 2. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA

Las [Instrucciones de 30 de junio de la Secretaría General de Educación sobre programas educativos](#) establecen la estructura organizativa y el funcionamiento de los programas educativos convocados por la Consejería competente en materia de educación, o en colaboración con otras consejerías o instituciones, y que se desarrollen en los centros docentes públicos de Andalucía que impartan enseñanzas no universitarias.

**En virtud de estas instrucciones este programa educativo corresponde al nivel P-1**

El Programa comprende **dos cursos académicos de duración**, con las siguientes características:

–**Participación.** Contará con la participación de, al menos, el 50 % del profesorado del Claustro. La implicación de diferentes áreas educativas y las actividades del programa estarán incluidas en las programaciones didácticas.

–**Coordinación.** La persona coordinadora será funcionaria de carrera perteneciente a alguno de los cuerpos de la función pública docente, con destino definitivo en el centro y tendrá formación y experiencia contrastadas en relación con la temática del programa.

–**Formación.** Para el desarrollo de estos Programas se establecerán en cada convocatoria una serie de acciones formativas que serán de carácter obligatorio para la persona que ejerza la coordinación, quien, a su vez, tendrá la responsabilidad de hacer partícipe de lo desarrollado en las mismas al resto de profesorado participante.

Por otra parte, los centros educativos que participen en estos programas deberán incluir en el plan de formación de su proyecto educativo de centro propuestas formativas que garanticen el funcionamiento del programa, que serán consensuadas con los Centros del Profesorado a través de las asesorías de referencia.

- **Seguimiento.** El centro realizará el seguimiento interno del programa y colaborará en las actuaciones de seguimiento externo que sean programadas por la Administración Educativa.
- **Duración.** El desarrollo del programa comprenderá dos cursos escolares como mínimo.
- **Evaluación.** El centro estará obligado a llevar a cabo la evaluación final del programa establecida en la convocatoria.
- **Implicación de la Comunidad Educativa.** El programa se incluirá en el proyecto educativo, como parte del Plan de Centro y contará con el apoyo expreso del Consejo Escolar.
- **Proyecto.** Para la participación en el programa, el centro deberá elaborar un proyecto en el que se recojan, al menos, los objetivos, las líneas de actuación y las estrategias de evaluación del mismo, a presentar junto con la solicitud en los términos que se indiquen en la convocatoria.



## 2.1. DESCRIPCIÓN

### *Temáticas*

Con esta estrategia se pretende apoyar a los centros en el diseño de un proyecto global de actuación en relación con la educación lingüística de su alumnado, es decir, un Proyecto Lingüístico de Centro, que tiene como objetivo fundamental contribuir eficazmente al desarrollo de una alta competencia en comunicación lingüística de los estudiantes en torno a cuatro ámbitos de actuación posibles, como son: las actuaciones de integración de lenguas y contenidos, las relativas a la integración curricular de las lenguas entre sí, las relacionadas con la atención a la diversidad y las promovidas en respuesta a los resultados de las pruebas iniciales de diagnóstico.

PLC es un espacio de coordinación de planes que promuevan el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística (CCL): bilingüismo, biblioteca escolar, programas de lectura, enseñanza de la lengua de instrucción como segunda lengua, programas europeos, uso de las TIC, etc.

### *Destinatarios*

Centros educativos de Andalucía sostenidos con fondos públicos de Educación Primaria y Secundaria.

Se requiere la aprobación del Consejo escolar.

Cada PLC contará con una persona coordinadora y un equipo conformado por profesorado de diferentes departamentos didácticos implicados en el proyecto.

Durante los cursos 2013-2014 y 2014-2015, se lleva a cabo una convocatoria cerrada para el pilotaje del Programa Proyecto Lingüístico de Centro.

#### Año 0

Los CEPs realizarán una propuesta de centros aspirantes a participar en el Programa PLC Año 0, teniendo en cuenta los proyectos relacionados con competencias en comunicación lingüística que llevan a cabo, el desarrollo de un PLC de forma parcial (solo en algunos departamentos no como proyecto de centro) o la trayectoria formativa de su profesorado en esta temática.

#### Año 1

Participarán en el Programa los centros que realizaron el Año 0 en el curso 2013-2014 y superaron los requisitos del programa.

## 2.2. OBJETIVOS

### *Definición de objetivos*

1. Impulsar los Proyectos Lingüísticos de Centro como mecanismo integral de desarrollo de la competencia en comunicación lingüística del alumnado.
2. Despertar el interés por el Proyecto Lingüístico de Centro como herramienta para mejorar la competencia en comunicación lingüística del alumnado.



3. Construir un Proyecto Lingüístico de Centro que cubra las necesidades de cada centro o grupo de trabajo implicado.
4. Identificar y trasladar a cada realidad personal o de centro las prácticas de referencia que permitan poner en funcionamiento un Proyecto Lingüístico de Centro.
5. Acompañar, asesorar y reconocer al profesorado implicado.
6. Analizar la situación de partida de cada centro en relación con las necesidades e intereses de su alumnado en torno a la competencia en comunicación lingüística, así como su realidad socio-lingüística.
7. Conocer las posibilidades de desarrollo de un PLC.
8. Diseñar un plan de trabajo que permita poner en funcionamiento el PLC.
9. Establecer los mecanismos de evaluación adecuados para la mejora del PLC.
10. Dar difusión a las buenas prácticas realizadas por los participantes en el programa.
11. Aportar una diversidad de voces y recursos útiles sobre el PLC.
12. Garantizar la disponibilidad del material de manera abierta, accesible y permanente.
13. Promover la creación de una red que aglutine las opiniones, experiencias y expectativas de los centros participantes.
14. Dinamizar la red para aumentar la riqueza y calidad del debate.
15. Promover que los centros y los docentes participen en el debate a través de la red.

### 2.3. DESARROLLO

#### 1. Planteamiento del Programa

El planteamiento teórico propuesto o modelo de diseño del PLC se corresponde con la "Gula para el diseño y puesta en marcha de un proyecto lingüístico de centro" del Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos (OAPEE) y con la "Hoja de ruta del PLC" (apartado 4) de las "Orientaciones metodológicas para la elaboración y puesta en marcha de un Proyecto Lingüístico en los centros de la Comunidad Autónoma de Andalucía" de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

#### 2. Desarrollo del Programa

##### Primera fase

El objetivo del año 0 es que cada centro elabore una propuesta con carácter de borrador para negociarla en los órganos colegiados.

La metodología de trabajo propuesta consiste en utilizar los **principios del Design Thinking** (o *pensamiento para el diseño*) y algunas de sus prácticas (tormentas de ideas, entrevistas, pensamiento visual, grupos de discusión)

El *Design Thinking* es **un proceso creativo** que utiliza el **diseño de prototipos** para pensar, dialogar y buscar soluciones de manera creativa y eficaz.



Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado  
Servicio de Planes y Programas Educativos

5

Los **módulos formativos propuestos** se centrarán en torno a cuestiones tales como claves para el diseño, el desarrollo y la gestión del PLC, actuaciones educativas de éxito para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística; el PLC y el plan de lectura y biblioteca, el currículo integrado de las lenguas, los programas educativos europeos, la atención a la diversidad, el uso educativo de las TIC y el análisis del contexto sociolingüístico, así como los criterios y procedimientos de evaluación.

### Segunda fase y año 1

La segunda fase y el año 1 se dedican a la secuencia de trabajo, estableciendo protocolos, objetivos consensuados, contenidos y criterios de evaluación, temporalización y diseño del conjunto de tareas de aprendizaje (enfoque comunicativo de todas las áreas), en función de la secuenciación de indicadores del desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística que el centro haya establecido tras el análisis de su realidad y del documento marco que hubiera elaborado como propuesta.

Cada centro debe valorar si sus actuaciones y experiencias previas en el desarrollo de la CCL tienen cabida tal cual en su PLC o deben reorientarse o potenciarse.

Esta secuencia de trabajo (segunda fase y año 1) debe realizarse bajo el asesoramiento directo de los CEP, bajo demanda de los centros en formación concreta sobre aquellos aspectos que necesiten, y contando con los materiales y recursos formativos necesarios para concretar un PLC ajustado a la realidad del centro y que sea revisable.

De igual forma que no hay un Proyecto Educativo de Centro estándar, tampoco hay un Proyecto Lingüístico de Centro estandarizado. Cada centro debe analizar su propio contexto, definir sus objetivos, establecer las actuaciones a realizar y cómo se evaluarán.

SECUENCIA DE DESARROLLO DEL PLC	COMPONENTES DEL PLC
<p>Análisis de situación:</p> <p>Autoevaluación - Evaluación formativa - Evaluación de diagnóstico</p>	<p>Informe de situación: competencia del alumnado y contexto sociolingüístico</p>
<p>Diseño del PLC:</p> <p>- Recogida de ideas en la comunidad educativa</p> <p>- Elaboración de una propuesta a partir del equipo directivo/comisión del PLC / persona responsable</p> <p>- Negociación en órganos colegiados del centro</p> <p>- Redacción del PLC</p>	<p><b>Objetivos</b></p> <p><b>Propuestas de actuación en el aula, en el centro y en relación con el entorno y las familias</b></p> <p><b>Personas implicadas, recursos necesarios y temporalización</b></p> <p><b>Mecanismos e indicadores de evaluación</b></p> <p><b>Propuestas de formación</b></p>
<b>Secuencia de trabajo</b>	Memoria de desarrollo
Evaluación y propuestas de mejora del PLC	Memoria de autoevaluación

## **Fases y Temporalización**

### Año 0

- Septiembre 2014. Periodo de Inscripción. Cumplimentar formulario de inscripción donde se incluyen los datos relativos al **Proyecto Inicial**.
- 1ª Fase:
  - Antes del 30 de octubre deberá estar finalizado para su inclusión en el plan de formación del centro el **Proyecto específico de Formación PLC**.
  - Jornadas de formación presenciales. Octubre/Noviembre 2014
  - Curso online: noviembre 2014-febrero 2015
  - Jornadas formativas de seguimiento: febrero 2015
- 2ª Fase:
  - Trabajo y asesoramiento en centros: marzo – abril 2015
  - Formación específica PLC en centros: marzo-mayo 2015
  - Jornadas formativas de intercambio de experiencias: mayo 2015
  - Antes del 31 de mayo de 2015, en la comunidad de Colabor@, se elaborará una memoria del seguimiento y evaluación del proyecto específico de formación PLC, que formará parte de la Evaluación del Programa.
- Junio 2015: Evaluación y propuestas de mejora para el próximo curso
- Junio/septiembre 2015. Certificación de la participación.

### Año 1

- Septiembre 2014. Periodo de actualización de datos en Séneca.
- Antes del 30 de octubre de 2014 deberá estar finalizado para su inclusión en el plan de formación del centro el **Proyecto específico de Formación PLC**.
- Jornadas de formación presenciales. Octubre/Noviembre 2014
- Formación específica PLC en centros: noviembre 2014 - mayo 2015
- Jornadas formativas de intercambio de experiencias: mayo 2015
- Antes del 31 de mayo de 2015, en la comunidad de Colabor@, se elaborará una memoria del seguimiento y evaluación del proyecto específico de formación PLC, que formará parte de la Evaluación del Programa.
- Junio 2015. Evaluación y propuestas de mejora para el próximo curso.
- junio/septiembre 2015. Certificación de la participación.

## 2.4. FORMACIÓN

Los programas educativos clasificados con nivel 1 son los que mayor grado de implicación, complejidad y exigencias formativas requieren para el centro educativo. De acuerdo a las instrucciones anteriormente citadas, se caracterizan por contar con la participación de, al menos, el 50 % del profesorado del claustro, por implicar diferentes áreas educativas e incluir las actividades del programa en las programaciones didácticas.

La persona que ejerza la coordinación tendrá que participar en las actividades formativas que, con carácter obligatorio, se determinan a continuación para este programa, y hacer partícipe de lo desarrollado al resto del profesorado.

El profesorado inscrito en el programa educativo se compromete a participar en las actuaciones formativas incluidas en el mismo para facilitar el éxito de su desarrollo.

Para el adecuado desarrollo del **Programa Proyecto Lingüístico de Centro** se planifican las siguientes acciones formativas en la que participarán los docentes de los diferentes centros educativos participantes:

### **a) Jornadas Formativas Presenciales:**

Tres sesiones (12 horas) para los centros de Año 0 y 2 sesiones para los de Año 1. Obligatorias para la persona coordinadora y algún representante de su equipo directivo.

- Jornada formativa inicial: presentación del programa, pautas de desarrollo y módulo formativo de iniciación.
- Jornada formativa de seguimiento(Solo para los centros Año 0):
  - Estrategia de llegada al claustro
  - Estrategia para convertir el documento en realidad: normas para establecer “medidas centrales” frente a otras medidas
  - Estrategias de priorización
  - Prioridades en líneas de actuación, temporalización y establecimiento de responsabilidades (pequeño número de actuaciones, gran impacto)
  - Factores: nuevas medidas o potenciación de medidas ya realizadas
  - Calendario
  - Necesidades de formación y planteamiento de futura formación en centros
  - Difusión en el centro y fuera del centro
- Jornada formativa Final: intercambio de experiencias y evaluación.

### **b) Curso on-line para los centros de Año 0.**

A realizar en el Aula Virtual de Formación del Profesorado por la persona que coordine el programa de forma colaborativa con el resto de profesorado participante.

#### Líneas temáticas del Curso:

- PLC, Proyecto Educativo y desarrollo profesional: claves para el diseño, el desarrollo y la gestión del PLC



- ¿Qué es un PLC? Actuaciones educativas de éxito para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística
- El PLC y la enseñanza de la lengua castellana: el PLC y el plan de lectura y biblioteca
- El PLC y el currículo integrado de las lenguas: el mapa de géneros
- El PLC y el bilingüismo: el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) y los programas educativos europeos
- El PLC y atención a la diversidad: medidas genéricas y específicas para la mejora de la competencia en comunicación lingüística desde un enfoque inclusivo
- El PLC y el uso educativo de las TIC
- Una propuesta operativa de diseño del PLC: Análisis del contexto sociolingüístico. Definición de objetivos y actuaciones. Selección de criterios y procedimientos de evaluación

### **c) Formación específica PLC en centros**

Una vez comunicada la aprobación de la participación en el programa educativo, el centro se compromete a realizar un proyecto específico de formación,

Este proyecto deberá estar redactado por el coordinador o coordinadora del programa con la participación de todo el profesorado implicado, y consensuado con el responsable de la formación del centro y el asesor u asesora de referencia, que colaborará en el diseño, desarrollo y seguimiento del proyecto específico formativo, para facilitar el éxito del impacto de la aplicación del programa educativo en el centro.

Por ello, durante el mes de septiembre, los asesores y asesoras de los centros del profesorado, establecerán de forma conjunta con los centros educativos el calendario de reuniones para el diseño del proyecto específico de formación.

La certificación y reconocimiento de la participación en la formación, tanto de la persona coordinadora, como del profesorado inscrito **queda sujeto al reconocimiento del propio programa según lo previsto en** las Instrucciones de 30 de junio de 2014, de la Secretaría General de Educación sobre Programas Educativos.

## **2.5. RECURSOS**

- Material elaborado por la CE, disponible en el portal web: CIL , PLC Secundaria, PLC Bachillerato, Orientaciones.
- Creación de un espacio web en Colabor@, de intercambio de documentos, materiales y recursos.
- Elaboración de nuevos materiales: módulos del Curso on-line.

### ***Asesoramiento***

- Servicios Centrales de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte.
- Delegaciones Territoriales de Educación, Cultura y Deporte.
- Asesoría en los CEP,s de referencia.
- Equipo de coordinación pedagógica.



### 3. GESTIÓN DEL PROGRAMA

#### 3.1. INSCRIPCIÓN

##### *Requisitos y solicitudes*

- A realizar mediante Séneca cumplimentando un formulario en el que se establecen las condiciones necesarias para su participación en el programa: Centros de Primaria y Secundaria seleccionados por la red asesora como reconocimiento de buenas prácticas PLC.
- Una vez hecho este proceso se comunicará al centro la aprobación de su participación.
- Los centros de Año 1 deberán haber superado satisfactoriamente el Año 0 y manifestarán expresamente su intención de continuar el Año 1 cumplimentando el formulario **“Actualización de datos PLC” en Datos Asociados de Séneca.**

##### *Plazos de presentación*

- Solicitudes de los centros en Séneca. Septiembre 2014.

#### 3.2. EVALUACIÓN

La *evaluación* del desarrollo del programa se realizará en las jornadas presenciales finales, en la memoria de evaluación de la formación específica en centro y a través de un Cuestionario/memoria alojado en Séneca, al final del curso escolar. Cumplimentarlo es imprescindible para poder generar las certificaciones correspondientes, así como para permitir la inscripción en el programa en años posteriores.

#### 3.3. CERTIFICACIÓN

- La dirección del centro emitirá la certificación de la coordinación.
- Los coordinadores y coordinadoras emitirán los correspondientes certificados del profesorado participante en el programa.
- Serán requisitos imprescindibles para dicha certificación haber cumplimentado el Cuestionario de Evaluación a través del Sistema Séneca y haber realizado la formación obligatoria establecida tanto para la persona que coordina el programa en el centro como para el profesorado participante.

##### *Reconocimiento de la participación:*

	Coordinación	Profesorado participante
Provisión de vacantes	1 punto	0.5 puntos
Procedimiento selección directores/as	0.15 puntos	0.10 puntos
Sexenios	30 horas	20 horas

Más información en las [Instrucciones de 30 de junio de la Secretaría General de Educación sobre programas educativos](#)

Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado  
Servicio de Planes y Programas Educativos

11

### **3.4. COORDINACIÓN**

Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado.

Servicio de Planes y Programas Educativos

Departamento de Comunicación y Divulgación

E-MAIL: [lecturaycreatividad.ced@juntadeandalucia.es](mailto:lecturaycreatividad.ced@juntadeandalucia.es)

TF: 955.066886 - 955.064366 - 955.064192

2.1. Material de referencia para la elaboración de un PLC.

## CREACIÓN DE LA COMISIÓN DEL PLC



### INTRODUCCIÓN

La puesta en marcha de cualquier iniciativa en un centro, por muy sencilla o a pequeña escala que sea, requiere de un grupo de profesionales que se responsabilice de su planificación, organización y seguimiento, y que estén dispuestos a trabajar de forma colaborativa con el resto de profesionales y con la comunidad educativa en su conjunto. En este sentido, el PLC no es diferente de cualquiera experiencia que, como docentes, hayamos tenido previamente. Todo ese bagaje y experiencia previa nos ponen en una situación idónea para iniciar nuestra hoja de ruta del PLC.

### CONSIDERACIONES GENERALES

La elaboración del PLC a través del programa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía es un proyecto de tres años con unos objetivos bien definidos y una estructura que permiten visualizar el trabajo a corto y largo plazo. Cualquiera que sea el momento en el que el centro se encuentre con respecto al desarrollo del PLC, necesita de un equipo dispuesto a informar, organizar y llevar a cabo todas aquellas funciones que ayuden al centro a ser lo más eficiente posible en la consecución de sus metas. Este equipo o *comisión del PLC* debe estar constituido por aquel docente que ha sido seleccionado como coordinador o coordinadora del

PLC, la jefatura de estudios y aquel personal que el mismo centro determine. En el caso de Primaria, el centro puede optar por tener un representante de cada ciclo mientras que en Secundaria, tal y como nos informa el dossier de PLC 2015-2016, se podría completar con un coordinador “de área de competencias (preferentemente la social-lingüística) y por la persona que desempeñe la jefatura del Departamento de Formación, Innovación y Evaluación.”

MIEMBROS DE LA COMISIÓN DEL PLC	
PRIMARIA	SECUNDARIA
Coordinador o coordinadora de PLC	Coordinador o coordinadora de PLC
Jefatura de Estudios	Jefatura de Estudios
OTROS POSIBLES MIEMBROS DE LA COMISIÓN DEL PLC	
PRIMARIA	SECUNDARIA
Representante Primer Ciclo	Coordinador o coordinadora perteneciente al área de competencias (preferentemente social-lingüística )
Representante Segundo Ciclo	Jefatura del Departamento de Formación, Innovación y Evaluación
Representante Tercer Ciclo	

Teniendo en cuenta los criterios establecidos en el *dossier*, una de las primeras acciones del equipo docente que participa en el PLC es precisamente la selección de manera consensuada, de aquellos que han de ser los representantes del centro que formen la comisión del PLC.

Aunque algunas de las funciones de la comisión del PLC pueden variar según las características propias y únicas de cada centro así como sus necesidades con respecto al programa, ciertamente hay funciones que son comunes y prioritarias:

- ***Establecer canales de difusión de información y retroalimentación entre la comisión y el equipo docente participante en el programa*** de manera que haya colaboración, diálogo, consenso y una puesta en marcha abierta y eficaz. Durante la duración del programa puede haber momentos con distintas necesidades a la hora de comunicarse. La comisión, con el

coordinador o coordinadora al frente, tiene la responsabilidad de promover una organización de equipo docente con una estructura flexible que permita, por encima de todo, el diálogo y el trabajo en equipo. Puede haber momentos donde el trabajo a realizar requiera que todo el equipo se reúna, y sin duda, habrá otros momentos donde los pequeños grupos que trabajan de manera simultánea sean más eficaces. ¿De qué manera se puede hacer llegar la información de las Jornadas Iniciales a todo el equipo PLC del centro? Igualmente importante son los primeros pasos con el diagnóstico inicial ¿Qué camino/s pueden ser los mejores para hacer una recogida de información para la evaluación inicial al inicio del proyecto? Estas preguntas tienen respuesta en el formato organizativo que se le dé a cada una de ellas y cada centro pueda probablemente tener soluciones distintas, pero igualmente eficaces. Desde el correo electrónico, el uso compartido de información en plataformas en la nube, pasando por la posibilidad de reunir al equipo en sesión informativa, sin olvidar las recomendaciones hechas en el documento de “Diagnóstico Inicial”, la comisión debe mantener y promover la comunicación fluida entre el equipo docente.

• ***Liderar el seguimiento interno del programa y evaluación final.*** La comisión de PLC, con el coordinador o la coordinadora al frente, mantiene un role de liderazgo con respecto al equipo docente donde es responsable de aunar actuaciones. Para propiciar el seguimiento in-terno del programa debe de iniciar el diálogo fluido con el equipo docente, implementar un sistema de trabajo que permita al equipo docente profundizar en las líneas de actuaciones, mantener la presencia en la red Colabor@ y propiciar y valorar cualquiera actuación que permita avanzar en las metas propuestas para este año. La evaluación final para cada año del programa requiere igualmente su atención y es imprescindible para valorar los objetivos propuestos, reformular los objetivos iniciales o hacer un análisis del desarrollo y producto final.

• ***Crear un marco temporal flexible y realista.*** La comisión tiene la responsabilidad de crear un marco temporal de trabajo que permita a dicho equipo ir elaborando sus actuaciones a tiempo. No es tarea fácil y requiere de flexibilidad. El seguimiento interno del programa su-pone entre otras cosas, la capacidad para hacer modificaciones si los mecanismos que se han puesto en marcha no funcionan todo lo que bien que en principio se pensaron, así como para promover aquellos mecanismos y actuaciones que resultan en avances positivos del programa. El cronograma del proyecto mínimo viable en el caso de los centros de primer año permitirá visibilizar el marco temporal y las actuaciones correspondientes.

- **Colaborar en las actuaciones de seguimiento externo.** Como programa de nivel P1 dentro de los Planes y Programas establecidos por la Consejería de Educación, el programa PLC mantiene un seguimiento externo. El coordinador o la coordinadora del PLC, con el apoyo de la comisión, será responsable de facilitar la información necesaria de dichos seguimientos en sus fechas establecidas.
- **Coordinar el trabajo con la asesoría de referencia del CEP del centro** para la detección de las necesidades formativas del profesorado en relación a la elaboración y puesta en marcha de su PLC así como en la planificación de las sesiones de formación en el centro o en el CEP, seguimiento y valoración de las mismas.

## DIAGNÓSTICO INICIAL



Conocer el punto de partida de un centro en materia de desarrollo de actuaciones para la mejora de la competencia en Comunicación Lingüística (CCL) constituye el primer paso para diseñar el Proyecto Lingüístico de un centro. Es muy probable que ya se estén llevando a cabo distintas intervenciones o experiencias: iniciativas individuales, tratamiento de la lectura y biblioteca escolar, coordinación bilingüe, lectura en familia, etc. Tomar conciencia de todo ello servirá para definir al centro y determinar el plan de trabajo que lleve al diseño del PLC. El diagnóstico



inicial por tanto consistirá en recopilar la mayor cantidad de datos posibles en referencia a la CCL.

Para hacer la recogida de datos que nos lleve a definir el momento en el que un centro se encuentra con respecto a la CCL se deben tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- La recogida de información del centro es importante para conocer sus puntos fuertes y débiles en materia de CCL.
- La información recogida servirá para priorizar la actuación y hacer el mejor diseño de PLC posible para el centro y su contexto. Así, esta información debe ser de utilidad para establecer el plan de trabajo, un trabajo que en la mayoría de las ocasiones constituirá una carrera de fondo que habrá que desarrollar con mimo, paciencia, buen hacer y mucho consenso.
- El diagnóstico del centro deberá ser una herramienta para obtener claves que indiquen cómo habrá de ser el PLC del centro.
- La recogida de información para hacer el diagnóstico inicial se puede hacer de varias formas pero una plantilla puede ayudarte a ordenar el proceso y a no olvidar ningún aspecto importante.
- La evaluación inicial puede recoger aspectos relacionados con la que ya se hace en un centro pero también sobre las necesidades e intereses de mejora de la comunidad educativa, es decir, con la toma de decisiones. Ambos tipos de datos, lo que ya un centro es/hace y lo que desear ser/hacer, puede constituir un buen punto de arranque del PLC.
- El trabajo de recogida de datos debe ir seguido de una reflexión adecuada para poder realizar planteamientos de intervención acordes con la realidad del centro, con el propósito de cambiar o mejorar todo aquello que no resulta satisfactorio de forma que se guíen las actuaciones posteriores.

## SUGERENCIA DE PLANTILLA DE EVALUACIÓN PARA EL DISEÑO DE UN PLC

### ANÁLISIS DEL CONTEXTO

- Descripción del contexto sociolingüístico del centro (en términos generales):
  - Nivel socioeconómico y cultural de las familias.
  - Nivel de participación de madres/padres.
  - Participación de la comunidad (asoc. vecinales, de distrito, Ayuntamiento, otros).
  - Porcentaje de alumnado por nacionalidades.
  - Alumnado extranjero con necesidad de apoyo lingüístico en español.
  - Lenguas medioambientales.
  - Otros factores relevantes.

- Datos aportados por pruebas externas en materia de CCL del alumnado (Pruebas Escala, Pruebas de Diagnóstico de años anteriores).

---

---

- Datos aportados por pruebas internas en materia de CCL del alumnado (Calificaciones trimestrales, evaluación del profesorado, etc.).

---

---

- Planes y proyectos que ya se están implementando en el centro.

---

---

- Acuerdos de centro o de ciclo relacionados con la mejora de la CCL que ya se estén implementando.

---

---

Y más concretamente:

- ¿Existen protocolos y documentación que garanticen una continuidad de prácticas y criterios (especialmente en cuanto a la competencia en comunicación lingüística) en los cambios de ciclo o etapa?

---

---

- ¿Existen formas de coordinación en el paso de etapa que supone un cambio de centro entre centros de origen y destino?

---

---

- ¿Las reuniones de coordinación entre niveles y ciclos se planifican de forma sistemática en cuanto a la temática o en cuanto a la temporalización?

---

---

Respecto a las destrezas que conforman la CCL podemos hacer las siguientes reflexiones:

- ¿Se trabajan los textos orales en las distintas áreas?

---

---

- ¿Se integra efectivamente la competencia oral en objetivos, contenidos y evaluación de las distintas áreas? ¿En qué medida?

---

---

- ¿Hay un conocimiento general sobre la metodología de enseñanza y progresivo desarrollo de las destrezas orales, lectura y la escritura y sobre los criterios que los guían dentro del centro?

---

---

- ¿Existe un plan lector en el centro? ¿Cómo implica a las áreas y materias lingüísticas y no lingüísticas y a su profesorado? ¿Cómo implica al resto de la comunidad educativa?

---

---

- ¿En qué medida tienen protagonismo en el Plan lector las distintas lenguas de educación y de uso del centro?

---

---

- ¿Se describen de manera concreta en todas las áreas y materias criterios de evaluación para la lectura, escritura, audiciones y exposiciones orales?

---

---

### DETECCIÓN DE NECESIDADES Y TOMA DE DECISIONES

- ¿Se coordinarán las materias lingüísticas para trabajar de forma integrada? Si es así, ¿qué lenguas se coordinarán?

---

---

---

- Si el centro es bilingüe,

- ¿en qué año se encuentra el programa?

---

- ¿qué áreas no lingüísticas forman parte del proyecto bilingüe?

---

- ¿cómo se están realizando las secuencias didácticas bilingües?

- por temas marco en los que participan todas las ANL bilingües y las AL (quincenales, mensuales, ...)
- de manera individual entre cada ANL y las AL, con conexiones puntuales entre ANL.
- de manera individual entre ANL y las AL, sin conexión entre las ANL.
- de manera individual entre ANL y la LE, sin conexión entre las ANL.
- otras tipologías de integración

---

---

---

- Si el centro no es bilingüe, ¿se coordinarán las áreas no lingüísticas para trabajar de forma integrada? Si es así, ¿qué áreas se coordinarán?, ¿con qué lenguas se coordinarán?

---

---

- ¿Se implementarán acciones para la mejora de la comprensión lectora? ¿Se usarán recursos TIC para ello? ¿Se utilizará la biblioteca? ¿Se coordinará con el Plan de Lectura y Biblioteca del centro? ¿Se coordinará con algún otro plan del centro?

---

---

---

- Enumera las actuaciones que se van a implementar:

---

---

---

- ¿Se implementarán acciones para la mejora de la producción escrita? ¿Se usarán recursos TIC para ello? ¿Se utilizará la biblioteca? ¿Se coordinará con el Plan Lector y Biblioteca del centro? ¿Se coordinará con algún otro plan del centro?

---

---

---

- Enumera las actuaciones que se van a implementar:

---

- ¿Se implementarán acciones para la mejora de la comprensión oral? ¿Se usarán recursos TIC para ello? ¿Se utilizará la biblioteca? ¿Se coordinará con el Plan Lector y Biblioteca del centro? ¿Se coordinará con algún otro plan del centro?

---

- ¿Se implementarán acciones para la mejora de la producción oral? ¿Se usarán recursos TIC para ello? ¿Se utilizará la biblioteca? ¿Se coordinará con el Plan Lector y Biblioteca del centro? ¿Se coordinará con algún otro plan del centro?

---

---

---

- Enumera las actuaciones que se van a implementar:

---

---

---

- ¿Qué tipo de diversidad existe en tu centro (lingüística, cultural, de capacidades,...)?

---

---

---

- Indica las medidas que se articulan o articularán en el centro para atender a los diferentes tipos de diversidad.

---

---

---

- Indica, si procede, las medidas para la mejora de la CCL vinculadas con la comunidad y el entorno al que pertenece el centro que se desarrollan o que se quieren implementar.

---

## ACTIVIDADES TIPO Y EVALUACIÓN

Durante la recogida de información para hacer la evaluación inicial se sugieren varias opciones:

- La coordinación del proyecto puede convocar una reunión con todo el equipo implicado para recopilar la información necesaria.
- La coordinación del proyecto puede recopilar la información mediante equipos de trabajo PLC y sus responsables (ciclos, departamentos u otros, según los casos) y luego ordenar y compilar la información recogida.
- La coordinación del proyecto, junto con los representantes PLC de ciclos y departamentos, y el equipo directivo, pueden recopilar parte de la información necesaria haciendo una búsqueda en los documentos de trabajo del centro donde se recogen ciertos acuerdos.
- Tras la recogida de información, el equipo PLC del centro podrá valorar los puntos fuertes y débiles del centro en materia de CCL y pasará a plantear sugerencias de actuación. Tras su debate en gran grupo o pequeño grupo, se decidirá la pertinencia de ser incluidas o no en el plan de trabajo que irá dando forma al PLC.
- Este procedimiento es válido para la evaluación inicial como para posteriores fases de evaluación del programa. La recogida de información, la aportación de sugerencias de mejora, el debate y el consenso serán la clave de un PLC actualizado y eficaz.

## PARA SABER MÁS

- Herramienta DAFO que exige cuestionarse con detenimiento el objetivo que se persigue y un esfuerzo por ampliar las visiones sobre los cuatro factores:

<http://dafo.wikispaces.com/>

# NORMALIZACIÓN



Para conseguir buenos resultados en Competencia en comunicación lingüística (CCL) a lo largo de toda la etapa educativa en la que desarrollamos nuestra actividad docente, es necesario considerar las ventajas que tiene consensuar formas comunes de trabajar con otros compañeros y compañeras del centro. La normalización se refiere, precisamente, a este eje, a establecer unas pautas de actuación en una variedad de aspectos. Estos pueden ir desde el diseño de un manual de estilos para cuadernos, normas de presentación de los escritos académicos, trabajos escritos u orales, normas de cortesía verbal, uso no discriminatorio del lenguaje etc. Cuando un centro consensua y regulariza una acción para mejorar la CCL en cualquiera de las múltiples dimensiones que esta presenta (oralidad, producción escrita, comprensión lectora...) estamos normalizando y estableciendo, de forma compartida, cuáles son las señas de identidad de la institución en relación al tratamiento de la competencia comunicativa.

El concepto de normalización se relaciona asimismo con el uso de las distintas lenguas que están presentes en el centro. En este sentido, es necesario tener en cuenta el contexto específico de cada colegio o instituto (centros bilingües, centros con un alto porcentaje de alumnado cuya lengua materna no es el castellano) y arbitrar medidas que regulen el empleo oral y escrito de las distintas lenguas en la institución.

Para comenzar a normalizar las pautas de actuación para la mejora de la CCL en un centro es necesario considerar los siguientes aspectos:

- Implicar al mayor número posible de profesores y profesoras en el centro. Un número pequeño tendría menor repercusión que uno mayor en la mejora de la CCL.
- Establecer un mecanismo de discusión y toma de decisiones en pequeños grupos (ciclos, departamentos,...). Cada uno de estos equipos de trabajo tendrá un portavoz (representante PLC) que será el enlace con la persona encargada de coordinar el programa.
- Las propuestas sobre las que se discutirá y se tomarán decisiones pueden estar incluidas en cualquier ámbito relacionado con la CCL y podrán partir de cualquier miembro del equipo de PLC.
- La persona encargada de la coordinación del programa supervisará que todas las destrezas de la lengua sean abordadas progresivamente comenzando por las que se consideren más urgentes. Asimismo habrá que tratar aspectos clave como las TIC, la atención a la diversidad y el plurilingüismo en la mejora de la CCL.



- Los integrantes del equipo PLC y la persona que coordine el programa se encargarán de graduar y adaptar la implementación de las medidas adoptadas a los diferentes niveles y características del alumnado. Conciliar medidas tomadas en los distintos ciclos o en diferentes asignaturas para dar un sentido más global a la acción de mejora de la CCL es un factor importante para la obtención de buenos resultados.
- Normalizar consistirá en establecer pautas de trabajo comunes a todo el profesorado implicado en todas las áreas relacionadas con la CCL.
- Normalizar no debe ser algo estático. Las pautas de trabajo deben ser valoradas según su efectividad y pueden ser replanteadas tantas veces como sea necesario para conseguir la mejora en CCL del alumnado.
- Conviene aplicar normas que realmente se consideren útiles para la mejora de la CCL y que puedan asumirse con éxito por la totalidad del profesorado implicado. Querer normalizar en exceso puede llevar a encorsetar demasiado el trabajo de la CCL.
- Dar a conocer estas pautas de trabajo a las familias y a la Comunidad Educativa constituye un apoyo clave para el éxito del trabajo en la mejora de la CCL.

En Educación Infantil y Primaria se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

- En la mayoría de los centros, en los centros de Educación Infantil y Primaria ya existen numerosas actuaciones referidas a la mejora de la CCL que se están llevando a término de forma consensuada. Reaprovechar esos canales de comunicación y modos de trabajo para seguir profundizando en la mejora de la CCL supone un excelente punto de partida.
- El trabajo en ciclos de todos los aspectos relacionados con la CCL debe ser progresivo y muy bien pensado, de manera que una vez valorada la norma de trabajo y tomada la decisión más oportuna, esta sea llevada a la práctica por todos.
- En este proceso de negociación de las normas, habrá que poner en marcha el dispositivo interciclo mediante el cual habrá que dar sentido a las decisiones de todos los ciclos en su conjunto. El objetivo es que los acuerdos de ciclo no supongan un cambio brusco de trabajo para el alumnado en el paso de un ciclo a otro (o incluso de una etapa a otra, en particular en el paso de Infantil a Primaria). En el caso de que así fuera, lo más conveniente sería modificar los acuerdos y encontrar pautas de trabajo que impliquen cierta lógica y progresión.

En Educación Secundaria se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

- El trabajo de la CCL en Educación Secundaria debe orientarse al establecimiento de pautas compartidas que permitan al profesorado ofrecer orientaciones comunes relativas al trabajo de los géneros orales y escritos presentes en las distintas áreas y materias.
- En todas las asignaturas escribimos y hablamos, pues el lenguaje verbal es el medio que nos permite construir los conocimientos, con independencia de la lengua vehicular que empleemos. En este sentido, existen géneros de carácter académico, como los trabajos escritos, los proyectos, las exposiciones, los exámenes o los resúmenes, que empleamos, prácticamente, en todas las áreas. Acordar pautas comunes de tratamiento y evaluación nos ayudará a mejorar los resultados académicos del alumnado en este eje y contribuirá a la construcción de un currículum integrado a partir de la presencia de estos géneros orales y escritos.

La normalización de ciertos trabajos en un centro puede constituir un ejercicio importante para el trabajo en equipo y la acción coordinada del profesorado. Algunas de las propuestas de trabajo para comenzar a trabajar un PLC en el eje de normalización son las que siguen:

- La edición acordada de un “cuaderno de estilos” puede ser de gran utilidad, ya que aporta homogeneidad al trabajo y evaluación de las tareas desarrolladas en cuadernos.
- En Educación Infantil y Primaria se pueden sistematizar los tipos de lectura que se les propone al alumnado (lectura silenciosa, lectura de un adulto, lectura en grupo, lectura en voz alta a los compañeros,...).
- Ficha que sistematice la comprensión lectora u oral de un texto adaptada por ciclos.
- Protocolos de ayuda a la expresión oral y escrita (argumentar, debatir, expresar una opinión, resumir,...).

## **OTROS FACTORES A CONSIDERAR:**

- Los géneros discursivos (como diferentes esferas de la actividad humana relaciona con el uso del lenguaje, tanto en su vertiente oral como escrita). Los ámbitos discursivos son: académico, medios de comunicación, vida cotidiana y literario.
- La expresión escrita, desde una diversidad textual y en todas las áreas del currículo. Los procesos serían: planificación, textualización y revisión.

- Atención a la diversidad, diseñando actuaciones dirigidas a promover el aprendizaje de un alumnado con diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, que se encuentre en situaciones sociales, culturales, lingüísticas y de salud distintas. La respuesta a la diversidad tiene como objetivo prioritario que todas y todos encuentren la propuesta adecuada a sus necesidades y posibilidades, siempre dentro del currículum ordinario. Atender a la diversidad es, asimismo, uno de los objetivos del Proyecto Lingüístico de cualquier centro. La intención es garantizar la igualdad de oportunidades y asegurar, a un tiempo, en la medida de lo posible, el éxito escolar.
- Programa bilingüe, sabiendo que el aprendizaje de idiomas es uno de los objetivos prioritarios de nuestro sistema educativo. Conforme a ello, la modalidad de enseñanza bilingüe se ha convertido en un pilar fundamental para la adquisición de la competencia en comunicación lingüística en nuestro alumnado. La enseñanza bilingüe que se ofrece los centros educativos andaluces es una inmersión lingüística parcial (parte del currículo) y temprana (comienza en Educación Infantil con la anticipación lingüística). Se fomenta la diversidad lingüística a través del método natural de “baño de lengua” basado en la comunicación, la interacción y la priorización del código oral (tanto en la primera como en la segunda lengua). La presencia simultánea de dos o más lenguas en la construcción del conocimiento conlleva la articulación del mismo concepto de múltiples maneras.
- La lectura, teniendo en cuenta que el PLC debe recoger el tiempo dedicado a la lectura y las estrategias organizativas que den respuesta a la mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL), tanto desde la perspectiva del fomento del hábito lector (formación de lectores y lectoras), como del aprendizaje de estrategias específicas para el desarrollo de la comprensión y fluidez lectoras (lectura intensiva). Todo ello aplicado a una diversidad textual que implique todas las áreas del currículo y desde una concepción de la educación lectora en la que la familia, el entorno socio-cultural y el centro deben actuar de manera conjunta.
- La exposición oral, como técnica de comunicación oral en la que una persona se dirige a un grupo para darle a conocer un tema, presentando las ideas acerca de dicho tema de forma clara y estructurada. En este tipo de género oral se recurre frecuentemente a la argumentación, la descripción y la narración. Por otro lado, la exposición oral no se realiza de forma improvisada. Para llevar a cabo una exposición oral es necesario documentarse

previamente a través de la lectura de diferentes fuentes de información y escribir el discurso que se va a producir oralmente. Una rúbrica de exposición oral, podría ser:

	4	3	2	1
<b>Pronunciación</b>	Pronuncia las palabras correctamente y vocaliza bien.	Pronuncia correctamente pero su vocalización no es correcta.	Comete errores de pronunciación aunque su vocalización es correcta.	Comete errores tanto de pronunciación como de vocalización.
<b>Volumen</b>	El volumen es adecuado con la situación.	Levanta la voz demasiado en la exposición.	Habla demasiado bajo al exponer.	Expone muy bajo, casi no se le oye
<b>Postura</b>	Su postura es natural mirando al público continuamente.	Mira al público pero está apoyado en algún sitio.	En ocasiones da la espalda al público.	No se dirige al público al exponer.
<b>Contenido</b>	Expone el contenido concreto, sin salirse del tema.	Expone el contenido y en ocasiones se sale del tema.	Expone el contenido aunque le faltan algunos datos.	La exposición carece de contenido concreto.
<b>Documentación</b>	Utiliza material de apoyo extra para hacerse entender mejor.	Durante la exposición hace uso adecuado de la documentación.	Escasa referencia a imágenes o documentos de apoyo.	No utiliza material de apoyo a la exposición oral.
<b>Secuenciación</b>	Buena estructura y secuenciación de la exposición.	Exposición bastante ordenada.	Algunos errores y repeticiones en el orden lógico de las ideas.	La exposición carece de orden y repite las ideas continuamente.

- ABP o Aprendizaje Basado en Problemas (PBL son sus siglas en inglés, de Problem- based learning) es el enfoque empleado para el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el cual es el alumnado quien busca el aprendizaje que considera necesario para resolver los problemas o situaciones, ficticios o reales, que se le plantean, los cuales a su vez implican conexiones con diferentes áreas de conocimiento. El objetivo no radica únicamente en la resolución del problema, sino en que dicho reto dé lugar a identificar los temas de aprendizaje para su estudio, cubriéndose de esta manera los objetivos de aprendizaje del curso de una manera realmente significativa. Es un método bastante rupturista con los enfoques tradicionales, aunque, por otra parte, entronca perfectamente con el Enfoque por tareas y el Aprendizaje Basado en Proyectos, por un lado, y AICLE, por otro, por lo que los primeros implican de foco en un producto o tarea final más que en los contenidos y objetivos, con una elección y secuenciación de éstos totalmente flexible y basada en dicho producto final, y por la integración global de áreas de conocimiento, lingüísticas o no, del segundo.
- La argumentación, como modalidad textual que consiste en dar razones para defender o atacar una idea para convencer al interlocutor.

## ANEXO 3. Ejemplificación de PLC en CEIP.

### PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO

## Índice

#### PRIMERA PARTE

##### 1. JUSTIFICACIÓN.

- Sobre la necesidad de fomentar la mejora de la competencia lingüística en todas las áreas del currículo.
- Sobre la dimensión lingüística de los currículos.

##### 2. EN QUÉ CONSISTE UN PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO

- Acerca del impulso para elaborar un proyecto integral que defina las señas de identidad en materia lingüística en cada centro educativo.
- Estructura de un *Proyecto Lingüístico de Centro*.
- Características de un *Proyecto lingüístico de Centro*.

##### 3. ALGUNAS CONSIGNAS.

- Qué argumentos podremos esgrimir para seducir al claustro en la conveniencia de elaborar las directrices de un *Proyecto Lingüístico de Centro*.

##### 4. NOCIÓN DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

- Noción de competencia en comunicación lingüística. Las habilidades y destrezas básicas.
- Enfoque metodológico para trabajar la competencia. El enfoque comunicativo. La enseñanza por tareas. El aprendizaje integrado de lenguas y contenidos.

#### SEGUNDA PARTE: HOJA DE RUTA

##### 5. PROCESO SECUENCIADO PARA PONER EN MARCHA EL PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO.

###### 1. Acercar posturas: tomar decisiones consensuadas

- Acerca del tratamiento del error (ortográfico, gramatical o textual).
- De las propuestas para mejorar la expresión y la interacción orales.
- De las propuestas para mejorar la comprensión oral.
- De las propuestas para mejorar la expresión o producción escrita.
- De las propuestas para mejorar la lectura y la comprensión lectora.

###### 2. Planificación y coordinación de las actuaciones adoptadas

- Revisión de los documentos curriculares y de centro para incorporar los aspectos del PLC
- Instrumento planificador: portafolios o carpetas de trabajo
- Agentes responsables
- Temporización

###### 3. Secuenciación de las actividades

- Secuenciación objetivos y contenidos en las áreas.
- Secuenciación de las actividades comunicativas en el centro.
- Otras actividades del centro

###### 4. Valoración de los resultados. Indicadores de implementación y resultados obtenidos

- Estudio comparativo.
- De la implementación en el aula
- Del seguimiento de las actuaciones planificadas
- Instrumentos de valoración
- La calificación

##### 6. RESEÑA BIBLIOGRÁFICA



## Sumario

Bajo el título *El Proyecto Lingüístico de Centro. Estrategias para integrar la competencia comunicativa*, se ofrecen directrices para planificar, implementar, coordinar y valorar las propuestas de actuación que pueden emprenderse en un centro educativo que apueste por mejorar las habilidades lingüísticas básicas del alumnado que cursa, no sólo lengua materna o extranjera, sino sobre todo, y particularmente, áreas no lingüísticas.

El universo conceptual asumido en este estudio toma como eje vertebrador la asunción apriorística de que el lenguaje es el vehículo que posibilita el aprendizaje en todas las áreas curriculares y que, por ende, en todas ellas deberían reforzarse los mecanismos de exposición y retroalimentación al estímulo comunicativo. En este sentido, todas las áreas que componen el currículo deberían contribuir, con mayor o menor grado de desempeño, a la mejora de la competencia comunicativa, asumiendo su parcela de responsabilidad en la tarea de perfeccionar la comprensión y la expresión oral y escrita del alumnado. Partiendo de la noción de *integración* de contenidos, ofrecemos argumentos para demostrar que todas las áreas deben aunar los esfuerzos programando tareas lingüísticas sin que ello suponga en ningún momento “perder tiempo” para la asignatura propia. Y no sólo como respuesta a la prescripción normativa, plagada de referencias que aluden a la dimensión lingüística de los currículos; fundamentalmente porque en la medida en que las habilidades lingüísticas se *integran* de manera funcional en el contexto propio de los géneros textuales y discursivos específicos de cada materia, se trata de un valor propedéutico que contribuye a la adquisición y al aprendizaje de otros saberes.



# LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO

## JUSTIFICACIÓN

Varios son los factores que en la actualidad justifican la necesidad de fomentar la elaboración de un *Proyecto Lingüístico de Centro* en la Comunidad Autónoma de Andalucía<sup>3</sup>: la irrupción de las competencias básicas en los currículos educativos (*Ley Orgánica de Educación*, 2006) y su correlato autonómico, la LEA (*Ley de Educación de Andalucía*, 2007), conforme a la asunción de la dimensión europea en educación; la aparición en 2001 –Año Europeo de las Lenguas– del *Marco Común europeo de Referencia para las Lenguas*<sup>4</sup>, que propone las directrices de los países miembros de la UE en cuanto a política lingüística; la instauración de las pruebas de evaluación de diagnóstico como apuesta para mejorar la calidad del sistema educativo (en la línea de PISA o PIRLS); y, amén de toda una literatura de estudios y publicaciones acerca de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, finalmente, la implantación generalizada de los Centros bilingües que reclaman estrategias para trabajar la competencia comunicativa por profesores de áreas no lingüísticas.

Sin desdeñar estos agentes mencionados, quizá el factor que más llame la atención al profesorado en su práctica diaria en todos los niveles educativos sea la percepción de que los alumnos están carentes de buena parte de las destrezas lingüísticas que les permitan producir o interpretar textos escritos y cuanto menos orales. Es una realidad habitual en la comunidad escolar la queja continua del docente sobre el deficiente nivel de nuestros estudiantes en cuanto a expresión escrita –errores ortográficos y gramaticales, pobreza y escasez de vocabulario, falta de adecuación a las convenciones genéricas, a los niveles de registro lingüístico o a las situaciones comunicativas...–, dificultades para expresar la información que se quiere transmitir –incoherencia de los escritos, falta de cohesión entre las partes...–, dificultad para expresarse de forma oral o captar el significado de un texto... Se trata, se puede apreciar, de deficiencias constatables en la totalidad de materias curriculares y no sólo en las áreas lingüísticas.

### ***Sobre la necesidad de fomentar la mejora de la competencia lingüística en todas las áreas del currículo.***

Si partimos del axioma de que en todas las áreas y materias de la educación primaria el instrumento vehicular del aprendizaje es la lengua oral o escrita; si, asimismo, reconocemos que, sea cual sea la especificidad de la materia, es preciso saber entender y reproducir estructuras textuales o respetar las convenciones morfosintácticas u ortográficas, la consecuencia lógica será asumir que la mejora de la competencia en comunicación lingüística es tarea de todos los profesores y no sólo de los profesores de lengua; en este sentido, –como señala Daniel Cassany<sup>5</sup>–, *todos los profesores somos profesores de lengua*; por

<sup>3</sup> PCL en adelante.

<sup>4</sup> Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Instituto Cervantes, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002. El MCER es el resultado de más de diez años de investigación llevada a cabo por especialistas del ámbito de la lingüística y la pedagogía, procedentes de los 41 estados miembros del Consejo de Europa. Se trata de un proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, que intenta unificar de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo. El punto de partida básico de este documento radica en la idea de que la enseñanza de las lenguas debe hacerse en relación con ámbitos, contextos y situaciones de uso, y que son estos contextos los que determinan los productos textuales que los estudiantes han de aprender a producir y entender mediante su práctica y elaboración en las aulas.

MCER en versión digital en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm>

<sup>5</sup> Cassany, Daniel (1999). *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.

## PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO

ende, todo el centro debe sentirse corresponsable en el compromiso de mejorar el nivel de competencia lingüística de sus alumnos y asumirlo como propio.

*“Si la lengua es el principal instrumento de aprendizaje, si tanto la construcción de los conocimientos como su comunicación se hace por medio del lenguaje y si quienes no adquieran un adecuado control de las habilidades lingüístico-comunicativas están abocados a presentar problemas de aprendizaje en todas las áreas, ¿qué debería hacerse en los centros? (...). En todas las áreas y materias –tal como establecen los reales decretos de enseñanzas mínimas- deberán desarrollarse actividades de aprendizaje que concreten los objetivos y contenidos ligados a la comprensión y a la producción oral y escrita” (Pérez Esteve, Pilar, Zayas, Felipe (2007: 232).*

El “conocer” la técnica -de escribir, de comprender la información transmitida por un texto, de producir discursos orales y escritos adecuados- se aprenderá en las clases de las áreas lingüísticas; el “dominar” la técnica de la producción e interpretación de textos, será labor del resto de áreas curriculares. Desde esta perspectiva se desprende la asunción de la mejora de las habilidades y destrezas lingüísticas básicas como un contenido de desarrollo transversal, introducido en los diseños curriculares de todas las áreas y otros ámbitos docentes.

*“Enseñar a escribir no es responsabilidad únicamente del profesor de lengua y no se aprende a escribir sólo en las horas destinadas a esta área en las programaciones. La escritura es la herramienta de construcción del saber y no sólo instrumento para expresarlo. Al mismo tiempo, las situaciones de aprendizaje de los diferentes materias curriculares dan lugar a situaciones de escritura relacionadas con las tradicionales maneras de hacer de cada disciplina y, por tanto, de géneros discursivos específicos” (A. Camps<sup>7</sup>, 2003:11).*

*«No se trata de enseñarles a ser elocuentes los martes de diez a once, sino de instalar el espectáculo de la palabra en el corazón de la acción educativa»<sup>8</sup> (Payrató, 2005:13).*

### Sobre la dimensión lingüística de los currículos de Primaria<sup>9</sup>

El currículo oficial de esta etapa de la educación establece una serie de directrices que remiten de manera neurálgica a los objetivos relacionados con la mejora de las habilidades lingüísticas. Como señalan Pérez Esteve y Zayas (2007: 131, *op.cit. sup.*)<sup>10</sup> podemos valorar el impacto de los contenidos comunicativos en las diversas áreas de Primaria en diversos aspectos:

- Las diversas situaciones de intercambio comunicativo favorecen la valoración de la claridad de la exposición, la estructuración del discurso, la síntesis...
- Permiten el acercamiento a los textos informativos, explicativos y argumentativos (éste último, en particular en el Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos, además de destrezas puramente lingüísticas como la ejercitación en la escucha y la exposición oral).
- En Educación física, artística o matemáticas, la riqueza de los intercambios comunicativos que se generan y el uso de las normas que los rigen, permiten la explicación de los procesos que desarrollan y del vocabulario específico que el área aporta.

Tal vez, donde se manifiesta de forma notoria la dimensión lingüística en las áreas no explícitamente lingüísticas de Primaria sea en los criterios de evaluación. Si como afirma el profesor Monereo Font -“*Dime cómo evalúas y te diré cómo aprender*”<sup>11</sup>-, el hecho de que se consignen criterios de evaluación referidos a la competencia comunicativa, dice mucho de las tareas y contenidos que deben programarse para poder alcanzarlos. Destaca en este sentido el criterio número 10:

- Primer ciclo: “Realizar preguntas adecuadas para obtener información de una observación, utilizar algunos instrumentos y hacer registros claros”.
- Segundo ciclo: “Obtener información relevante sobre hechos o fenómenos previamente delimitados, hacer predicciones sobre sucesos naturales y sociales (...) a partir de la consulta de fuentes básicas y comunicar los resultados”.
- Tercer ciclo: “Presentar un informe, utilizando soporte papel y digital, sobre problemas o situaciones sencillas, recogiendo información de diversas fuentes (...) siguiendo un plan de trabajo y expresando conclusiones”.

<sup>6</sup> "El proyecto lingüístico o la coordinación de los aprendizajes lingüísticos en el marco escolar" en Pérez Esteve, Pilar, Zayas, Felipe (2007), *Competencia en comunicación lingüística*, Alianza Editorial.

<sup>7</sup> *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, compilado por Ana Camps, Barcelona, Editorial Graó, *Serie Didáctica de la lengua y la Literatura*, 2003, pág. 11.

<sup>8</sup> Lluís Payrató incluido en AAVV, *La lengua oral en la escuela, 10 experiencias didácticas*, coordinado por J. Palou y C. Bosch, Graó, Barcelona, 2005, pág. 13.

<sup>9</sup> Se ha tomado como base el Anexo II del RD 1531/2006, que establece las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria

<sup>10</sup> El lector interesado podrá leer en el Cuadro 2 de esta obra, todos los objetivos, contenidos y criterios de evaluación pormenorizados que se refieren a este propósito.

<sup>11</sup> Monereo Font, "La evaluación auténtica de competencias", ponencia pronunciada en el IV Congreso Regional de Educación "Competencias básicas y práctica educativa" abril 2007, Santander, disponible en [http://213.0.8.18/portal/Educantabria/Congreso%20Competencias%20Basicas/Flash/CARLOS\\_MONEREO/CARLOS\\_MONEREO.swf](http://213.0.8.18/portal/Educantabria/Congreso%20Competencias%20Basicas/Flash/CARLOS_MONEREO/CARLOS_MONEREO.swf) y también en [http://www.youtube.com/view\\_play\\_list?p=64E231E813E7CD97](http://www.youtube.com/view_play_list?p=64E231E813E7CD97).

---

PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO

---



## EN QUÉ CONSISTE UN PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO

*Acerca del impulso para elaborar un proyecto integral que defina las señas de identidad en materia lingüística en cada centro educativo.*

*“Los Proyectos Lingüísticos de Centro aparecen como instrumento pedagógico con el que se ha de intentar asegurar una adecuada planificación didáctica de la enseñanza de las lenguas en contextos sociolingüísticos bilingües” (Lomas, 1999: 52)<sup>16</sup>.*

Aunque la propuesta de Lomas se circunscriba a la enseñanza de las lenguas en centros bilingües, nos parece perfectamente aplicable a cualquier centro que asuma la enseñanza y aprendizaje de la competencia comunicativa de sus alumnos tanto en la lengua materna como en las extranjeras. Este autor destaca varios aspectos que los PLC deben implicar que nos parecen clarividentes de lo que queremos conseguir: delimitación de los *objetivos* que se desean alcanzar, la aceptación de un *compromiso* de trabajo coordinado entre las diversas áreas, la necesidad de suscribir un *consenso metodológico* respecto al tratamiento de la competencia comunicativa en todas las áreas, y, por último, la imperiosa coordinación pedagógica de las distintas áreas lingüísticas.

*“Muchos estudiosos se sitúan conceptualmente en la línea del lenguaje integrado en el centro educativo; ello implica la labor –no por complicada imposible– de conseguir que todo el claustro consiga consensuar y acercar posturas con miras a la coordinación de todas las áreas en el objetivo común de tomar el lenguaje como tema transversal de los procesos de enseñanza y aprendizaje”. (A. López: 1999, pág.<sup>17</sup>).*

El Proyecto Lingüístico de Centro es un plan que pretende trabajar y mejorar la competencia en comunicación lingüística en los centros docentes andaluces. Se trata de un plan *integral* porque pretende abarcar el aprendizaje de la lengua de una forma *integrada* e *interdisciplinar*; desarrollado en todas las áreas consensuado por todo el profesorado, el reto mayor se encuentra en la intención de unificar los esfuerzos de todo el claustro para conseguir una mejora de la competencia lingüística y, por tanto, del rendimiento académico de nuestros alumnos.

*Cada vez es más necesario trabajar en equipo y consensuar criterios que deberían formar parte de un proyecto lingüístico, que no sea un papel más para entregar a la administración, sino un instrumento que articule el “conjunto de acuerdos que la comunidad escolar debe adoptar para hacer posible un trabajo coherente en la vida del centro en materia lingüística” (Miret y Ruiz Bikandi, 1997:5-8)<sup>18</sup>.*

Entre tales acuerdos y compromisos, debe ser fundamental la adecuada selección y secuenciación de los contenidos comunicativos en las diversas materias, así como la adopción de planteamientos metodológicos que permitan fomentar y mejorar el aprendizaje de las habilidades y destrezas comunicativas. Ese ha sido nuestro intento como se podrá apreciar consultando los apartados 4 –referido a los principios metodológicos comunes que debe asumir un centro– y el apartado 5.3º –relativo a la *Secuenciación objetivos y contenidos en las áreas* y *Secuenciación de las actividades comunicativas en el centro*–.

<sup>16</sup> Lomas, Carlos, *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras*, vol 1, Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, Paidós, 1999.

<sup>17</sup> López, Amando, *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, Octaedro, 1999.

<sup>18</sup> Ruiz Bikandi y Miret, “El Proyecto lingüístico de centro”, *Textos de Didáctica de la lengua y la Literatura*, Nº 13, Barcelona, Graó.

## PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO

### Estructura de un Proyecto Lingüístico

El PLC deberá contener un corpus estructurado, que aporte por un lado, estrategias tanto para la planificación e implementación de actuaciones conjuntas, como para su posterior evaluación y, por otro, las directrices de actuación didáctica y la coordinación de todas las áreas y materias que componen el currículo.

Desde el MCRL se reflexiona sobre las lenguas que han de aprenderse en el marco escolar para mejorar la competencia en comunicación lingüística. Si observamos esta figura podremos intuir el tratamiento y los contenidos que puede tener en un centro un PLC:



Figura 1. Componentes del aprendizaje de la competencia en comunicación lingüística

Por su parte, Trujillo (2009:)<sup>19</sup> enumera cuatro grandes **objetivos** que el Proyecto Lingüístico de Centro puede cubrir en un centro:

- "Por un lado, el PLC puede estar relacionado con un proyecto de currículum integrado de las lenguas" (CIL); en este caso, se trataría de elaborar el proyecto conjunto que deberían realizar las áreas lingüísticas del centro (lengua materna y extranjeras) de los centros bilingües para trabajar de manera coordinada secuencias didácticas paralelas.
- "Por otro lado, el PLC puede ser el resultado de un movimiento de integración curricular entre las áreas lingüísticas y las áreas no-lingüísticas, tanto en lengua castellana como en lenguas extranjeras"; en este caso, el objetivo sería promocionar el trabajo de habilidades y destrezas comunicativas en áreas no lingüísticas, tanto en la lengua materna como extranjeras (AICLE, *Aprendizaje integrado de contenidos en lenguas extranjeras*).
- "En tercer lugar, el PLC puede ser la propuesta de mejora de un centro ante los resultados de las pruebas de diagnóstico llevadas a cabo en Educación Primaria o Educación Secundaria".
- "Por último, el PLC puede ser la respuesta a la diversidad lingüística presente en un centro fundamentalmente a través de la presencia de alumnado de origen extranjero que hable lenguas diferentes a la lengua vehicular".

### Características de un Proyecto Lingüístico de Centro

Si hemos de precisar cuáles puedan ser los rasgos distintivos de un PLC podemos apuntar los siguientes:

<sup>19</sup> Fernando Trujillo, *El bachillerato como inserción en una comunidad discursiva. El Proyecto Lingüístico de Centro*.



PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO

- **Concreción.** Deberá abordar qué se trabajará en cada área, la planificación de actuaciones y la secuenciación de objetivos por curso o trimestre.
- **Precisión.** Habrá de especificarse cuándo y con qué materiales se va a trabajar. Tales recursos se recogerán en un cuaderno –o *portfolio*– qué recogerá qué se va a programar y cuándo se va a realizar.
- **Compromiso real.** Deberá incluir los compromisos a corto y a medio plazo de cada departamento didáctico y materias curriculares. Ello quedará registrado en las actas de reunión de ETCP / Departamento que recogerán los acuerdos tomados en este aspecto.
- **Continuidad.** Consistirá en la incorporación del PLC al Proyecto Curricular de Centro y de Área para ser desarrollado en cursos venideros sin depender de las idas y venidas de profesores. Una vez que se ha elaborado el Plan, es asumido como uno de los objetivos que otorga al centro una de sus señas de identidad.
- **Constatación.** Deberá prever los mecanismos de revisión y seguimiento del grado de cumplimiento de la programación, de los resultados obtenidos y de las mejoras susceptibles de practicarse.

## ALGUNAS CONSIGNAS PARA SEDUCIR AL CLAUSTRO

Qué argumentos podremos esgrimir para “convencer” al claustro en la conveniencia de elaborar un Proyecto Lingüístico de Centro.

Los intentos de seducir al claustro para “colaborar” en el empeño de trabajar de forma vinculada con la finalidad de mejorar las destrezas comunicativas arrastra el déficit inicial de falta de sensibilidad hacia esta problemática. Como sabemos, esta idea sencilla y básica no es compartida por todos los docentes, en muchos casos, ocupados y preocupados por el desarrollo del currículo de su área específica.

Nuestra tarea de persuasión debe intentar –en un primer momento de acercamiento al asunto– mostrar al resto de asignaturas cómo, de una forma simple y sin “perder mucho tiempo”, podrían contribuir a mejorar la competencia lingüística tal como, declaran los objetivos curriculares.

Las ideas fundamentales en las que habría que insistir serían éstas –recapitemos sobre algunas reflexiones vertidas arriba–:

- **El argumento propedéutico-pedagógico:**
  - La competencia lingüística de un individuo no constituye un saber más dentro del currículo escolar. Esta competencia es una herramienta básica para adquirir nuevos aprendizajes.
  - La competencia comunicativa no implica sólo el conocimiento del código lingüístico sino la aplicación de éste a situaciones comunicativas contextualizadas, académicas o de otra índole.
  - La técnica comunicativa y sus prácticas se aprenderán en todas las áreas lingüísticas (lenguas materna o extranjera) pero cada área puede aportar una modalidad discursiva diferente y específica.
  - Es necesario, por tanto, entender la competencia lingüística como un contenido común y de tratamiento (o de desarrollo) transversal necesario en todos los diseños curriculares.
  - Todos los centros debieran confeccionar un proyecto lingüístico propio si se está de acuerdo que un nivel deficitario de esta competencia en el alumno produce como resultado directo la imposibilidad de adquirir nuevos saberes y, por tanto, fracaso académico y personal.
- **El argumento prescriptivo- normativo:**
  - En 2006 se publica la LOE y con ella, la incursión de las competencias básicas como criterio de evaluación del alumno, tal como se apuntó arriba (Artículo 28, sobre Evaluación y promoción).
  - La aprobación de la LEA en diciembre de 2007 (BOJA de enero de 2008) refuerza las disposiciones estatales acerca de las competencias básicas. Así el artículo 38 dice textualmente: “El sistema educativo andaluz tiene como prioridad establecer las condiciones que permitan al alumnado alcanzar las competencias básicas establecidas para la enseñanza obligatoria”.



PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO

## NOCIÓN DE COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA. LAS HABILIDADES Y DESTREZAS BÁSICAS.

Quizá, antes de explicar cómo elaborar el plan, sería preciso acotar qué se entiende por competencia en comunicación lingüística y cuáles son las habilidades y destrezas básicas, con miras a tener claro el horizonte al que debemos llegar.

La administración educativa española ha optado por unificar en una sola competencia lo que en el seno de la noción de *competencia clave* de la Unión Europea se entiende como dos competencias autónomas: competencia en lengua materna, por un lado, y competencia en lenguas extranjeras por otro. La legislación actual define como competencia en comunicación lingüística

*"(...) la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta" (LOE, Anexo I, Competencias Básicas).*

Para simplificar mucho las cosas, podemos afirmar que desarrollar esta *competencia implica "conocer no sólo el código lingüístico sino también qué decir a quién y cómo decirlo de manera apropiada en cualquier situación dada. En pocas palabras, todo aquello que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado"* (Muriel Saville-Troike, 1982).

El concepto de *competencia lingüística* es más restrictivo que el de competencia comunicativa pues no incluye la idea del lenguaje como uso, como acción. Hymes, primer autor que formuló una definición del concepto (1971), la relacionó con el saber «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma».

El Instituto Virtual Cervantes precisa la competencia comunicativa como

*«La capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación».*

Efectivamente, por el hecho de estar capacitados biológicamente (el hecho de conocer el código lengua) para comprender y producir mensajes lingüísticos, no se garantiza una conducta comunicativa apropiada: además de la competencia lingüística es preciso dominar una serie de habilidades discursivas, sociolingüísticas y estratégicas cuyo dominio hace, no sólo *correcto* sino también *adecuado* el uso de la lengua. (Lomas, 1999)<sup>20</sup>. Ello quiere decir que aunque un enunciado esté correctamente redactado, puede no ser socialmente adecuado en determinado contexto.

Veámoslo con un ejemplo. Si nos situamos en una situación comunicativa en la que se establece una relación de jerarquía entre un cargo superior con un subordinado, por ejemplo, es absolutamente inadecuado que éste le diga a aquél, v. gr. *Cállate de una vez* porque no respeta las reglas de cortesía ni de respeto por la categoría profesional. Si nos situamos en el contexto de una cumbre política internacional, el *¿Por qué no te callas?*, pronunciado por un alto mandatario español, no respeta varias normas que no se explican desde el punto de vista gramatical: normas de índole pragmática como el respeto al turno de palabra o el tuteo; una regla de carácter cultural, como la tolerancia hacia la opinión ajena -aparte de otros principios básicos de la diplomacia-; tampoco una de las *máximas de cortesía* de Leech, la "máxima del tacto", en la que se supone que uno es el autorizado y el interlocutor quien te autoriza. En esta situación comunicativa que hemos planteado, lo correcto desde el punto de vista discursivo sería haber dicho "Si me permite que le diga algo, creo que está equivocado y que no debería decir lo que dice..." o "¿podría hacer el favor de no seguir hablando?"

De este modo, en cualquier discurso, además de competencia lingüística, entran en juego otros tipos de competencia que podemos apreciar el siguiente gráfico<sup>21</sup>:

<sup>20</sup> Lomas, Carlos (1999), *op. cit.*

<sup>21</sup> Gráfico de elaboración propia tomado de la propuesta de Michael Canale y Swain (1980), Canale (1983), y Hymes (1984) en «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje». En Llobera, M. *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83) quien proponía cuatro competencias: competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica. A estas cuatro competencias, J. Van Ek (1986) añade la competencia sociocultural y la competencia social. La noción de competencia *estratégica* no es aceptada por todos los estudiosos; en el MCER, que vuelve a la tríada originaria, equivaldría a lo que considera como competencia pragmática, que incluye las competencias discursiva y funcional.



Figura 2. Dimensiones de la competencia en comunicación lingüística.

Por su parte, las habilidades lingüísticas son las que figuran en el gráfico que aparece a continuación:



Figura 3. Las habilidades o destrezas lingüísticas básicas

#### Enfoque metodológico

*“Es necesario un cierto consenso metodológico entre todas las áreas o materias con el que se asegure que en cualquier clase se atiende a la comprensión de textos, se formulan preguntas y opiniones, se expone y se argumenta, se enseña a pensar sobre lo que va a ser dicho o escrito, o sea, se enseña y se aprende a planificar la elaboración de todo tipo de textos académicos” (Lomas, op. cit. pág 53).*

#### • Enfoque comunicativo

Se trata de un modelo didáctico de enseñanza de las lenguas que pretende habilitar al estudiante para una comunicación real -tanto la dimensión escrita, como la oral-. Desde esta orientación se pretende no sólo enseñar gramática, sino abogar por un enfoque funcional, esto es, ocuparse de las destrezas básicas para que los alumnos puedan hacer un uso productivo y adecuado de la lengua al ofrecer instrumentos teóricos y metodológicos para enfrentarse a la tarea de formar individuos competentes en el uso del lenguaje (Lomas, 1999). Se trataría de

*“Dotar al alumnado de recursos de expresión y comprensión sobre los usos lingüísticos y comunicativos, que le permitan una utilización adecuada de los diversos códigos disponibles en situaciones y contextos variados, con diferente grado de formalización o planificación en sus producciones orales y escritas” (Lomas, Osoro y Tusón, 1993)<sup>22</sup>.*

<sup>22</sup> Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, 1993



## PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO

Con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales "auténticos", textos de la vida cotidiana y de la interacción social, y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula.

*La escuela debería centrarse en la práctica de la lengua: leer, hablar y escribir bajo tutela y corrección. De la carencia de esa enseñanza práctica se deriva la general pobreza en el uso del lenguaje: la falta de claridad, la incapacidad para decir exactamente lo que uno quiere decir. (E. Alarcos Llorach, El País, 11 de agosto de 1996, citado por Lomas, 1999).*

### • Enseñanza por tareas o proyectos

A lo largo de los últimos años el enfoque funcional ha ido cediendo terreno ante el [enfoque de la enseñanza por tareas](#), que propugna, como el enfoque comunicativo del que se erige deudora y heredera, la enseñanza de la lengua en uso. La propuesta –podemos leer en el Instituto Virtual Cervantes– surge en torno a 1990 en el mundo anglosajón, como evolución de los [enfoques comunicativos](#) (Breen, 1987, Candlin 1990, Nunan 1989) y pronto se difunde en determinados círculos de enseñanza de la lengua para extranjeros (Zanón 1990, Hernández y Zanón 1990, Zanón y Estaíre 1992).<sup>23</sup>

Lo novedoso de esta orientación se puede cifrar en el procedimiento con el que se planifican y diseñan las actividades, pues se materializan en una determinada programación de tareas secuenciadas encaminadas a conseguir un determinado producto final: no se parte de ciertos conceptos gramaticales que se deben memorizar valiéndose de una serie de ejercicios de aplicación, sino que partiendo de situaciones comunicativas "reales", es posible alcanzar o conseguir el usar y comprender esos conceptos lingüísticos.

Para adquirir los objetivos propuestos (materializados en la tarea o *producto final*), los aprendices deben realizar diversos tipos de *tareas posibilitadoras* o pasos previos necesarios encaminados a que los alumnos puedan desarrollar las capacidades necesarias para ejecutar dicha tarea final.

De las múltiples manifestaciones que ha tenido este enfoque, en el ámbito catalán está resultando muy próspero y fecundo el enfoque de la enseñanza por secuencias didácticas. "Se formulan como una propuesta de producción global (oral o escrita) que tiene una intención comunicativa y como una propuesta de aprendizaje con unos objetivos específicos que deben ser explícitos y que pueden ser los criterios de producción y de evaluación de los textos que se escriben" (Camps, A., 2003)<sup>24</sup>.

### • Aprendizaje integrado de lenguas y contenidos<sup>25</sup>

*Integrar* supone separar la división tradicional del conocimiento en materias. Si, efectivamente asumimos la competencia lingüística como un contenido transversal, introducido en todos los diseños curriculares, es precisa la implicación de todo el claustro en proyectos y programas integrados e interdisciplinares

<sup>23</sup> Daniel Cassany (1999), *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós, reflexiona sobre el origen del enfoque del trabajo por proyectos. Zabala (1995) clava sus raíces en las ideas del filósofo norteamericano John Dewey, que tuvieron mucha influencia en la educación de fines XIX: en la convicción de que la experiencia deja una fuerte huella en el pensamiento y en el énfasis en promover las iniciativas personales del alumno. Continúan su estela Kilpatrick (*The Project Method*, 1918), el belga Decroly; el francés Freinet; en nuestro país, y sobre todo en Cataluña, las técnicas de Freinet (1968) han sido las más difundidas; el grupo de la Universidad de Ginebra (Dolz y Schneuwly, 1964) y de la Universidad Autónoma de Barcelona (Camps y Colomer), revistas didácticas como *Signos*, *Textos*, *Articles...*. En el ámbito enseñanza lenguas extranjeras cita a Candlin, Murphy, Nunan, Ribé y Vidal, Zanón...

<sup>24</sup> Camps, A. (compiladora) (2003), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* Barcelona, Graó, *Serie Didáctica de la Lengua y la Literatura*.

<sup>25</sup> Esta corriente se remontan a varias fuentes: el Informe Bullock de 1975 (*Lenguaje a través del currículo*); al Informe CLIL (Aprendizaje integrado de contenidos y Lenguaje) / EMILE (*Enseñanza de una materia por la integración de una lengua extranjera*) / AICLE (*Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua extranjera*) – *The European Dimension* (2002) de la UE y la Resolución del Parlamento Europeo sobre la *integración de los inmigrantes mediante una escuela y una enseñanza multilingües* (2004).

PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO

Hay diferentes variantes de integración:

- C.I (currículum integrado), por ejemplo, integrar matemáticas-física- al trabajar con fórmulas o educación física-biología al trabajar la nutrición o lengua-literatura
- C.I.L (Currículum integrado de lenguas): integración de las áreas lingüísticas
- A.I.C.L.E (aprendizaje integrado de contenidos y lenguas), o la Inmersión total

Esta perspectiva, que se extiende de forma imparable y fructífera en los últimos años, toma como consigna la constatación de que se alcanza un éxito mayor en el aprendizaje de la lengua cuando se emplea para aprender contenidos de otras áreas. Si bien se aplica en el contexto de la enseñanza de la lengua extranjera, nosotros lo asumimos como el universo conceptual hacia el que se proyecta nuestro PLC; es decir, trabajar el enfoque de la enseñanza y mejora de las habilidades lingüísticas desde y a través de todas las áreas que componen el currículo (lo que en el ámbito norteamericano de los años 70 fue la base del WAC, *Writing across the curriculum*).

Entre las ventajas que ofrece este enfoque en relación con nuestra propuesta podemos señalar:

- El alumno es sometido mayor tiempo de exposición a la lengua –no sólo como vehículo para aprender los contenidos de las diferentes materias, sino fundamentalmente, como objeto de reflexión y estudio sobre la propia lengua-, lo que aumenta el *input* significativo.
- Se requiere el uso de la lengua en situaciones y contextos reales: explicar una gráfica, hacer una presentación digital sobre un tema, explicar cómo se ha resuelto un problema matemático...
- El alumno no es instruido en conceptos gramaticales, discursivos o lingüísticos, sino que aprende al mismo tiempo que pone en juego unos determinados procedimientos lingüísticos, “casi sin darse cuenta”.
- Aumenta la motivación del alumnado por la tarea en tanto en cuanto encuentra sentido a lo que hace -sirve para algo-, de modo que el aprendizaje torna más funcional y significativo.
- Permite mejorar el resto de competencias básicas en la medida en que permite programar tareas que impliquen destrezas referidas al “saber hacer”: manejar fuentes de información, trabajar en equipo, interpretar textos científicos, artísticos o culturales, aprender técnicas intelectuales, trabajar con las nuevas tecnologías...

En línea con todo lo anterior, nuestra propuesta metodológica se erige en una serie de postulados que redundan en los siguientes principios:

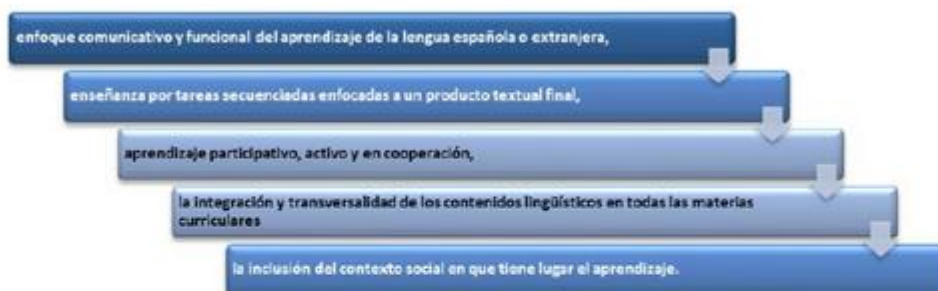


Figura 4: Enfoque metodológico de las tareas elaboradas en el PLC

## HOJA DE RUTA: PROCESO SECUENCIADO PARA PONER EN MARCHA EL PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO.

### Proceso secuenciado para la elaboración del PLC



## PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO

Una vez que hemos conseguido sensibilizar al claustro y que se ha decidido apostar por la elaboración de un PLC -al principio, para echar a andar, no será preciso que todos los docentes lo suscriban con el mismo grado de aceptación-. La primera inquietud que podría sobrevenir podría ser ¿Por dónde debemos empezar? ¿Cuál es el proceso que convendría seguir?

Conviene decir para no llevar a engaños, que cada centro debe partir de su propia *zona de desarrollo próximo*; tomando el desplazamiento semántico que Monereo Font<sup>26</sup> (ponencia *cit. supra.*) hace de tal noción originaria de Vigotski -referida a la relación entre habilidades actuales del niño y su potencial- queremos hacer constar que nunca ninguna innovación que venga de fuera del propio centro y que se sienta ajena, podrá mejorar las prácticas ni la calidad educativa del mismo. Así pues, debe tomarse como una experiencia que en un contexto educativo concreto ha sido viable, cuyas propuestas -algunas, varias, una pocas, tal vez- pudieran resultar válidas para empezar a hacer el camino propio en otros contextos educativos.

### Ideas previas para elaborar el PLC

- **Acción.** empezamos por hacer cosas poco a poco; no se trata de redactar un documento ambicioso y "redondo" que luego no se cumpla.
- **Accesibilidad:** comenzamos con acciones fácilmente asequibles y realistas, las implementamos, evaluamos, mejoramos y aumentamos.
- **Universalidad:** el PLC no es un proyecto para centros bilingües, es un proyecto para mejorar la competencia comunicativa en todas las materias en cualquiera que sea el tipo de centro

Para poder elaborar un plan tan ambicioso como el que proponemos, se hace necesario consensuar una serie de compromisos y directrices, entre los que podemos señalar:

1. Objetivos lingüísticos mínimos consensuados por todo el claustro y equipos educativos.
2. Secuenciación de tareas y contenidos propuestos para cada área con fin de garantizar la progresión y continuidad de los aprendizajes.
3. Criterios para integrar los contenidos de las diversas áreas en las áreas lingüísticas.
4. Planificación de tareas o secuencias didácticas que pondrán en práctica los objetivos previstos.
5. Directrices para la evaluación de las actuaciones programadas en las áreas lingüísticas y no lingüísticas.
6. Otras actividades previstas fuera y dentro del ámbito escolar para trabajar las diversas lenguas que puedan impartirse en el centro.

La hoja de ruta que ofrecemos se correspondería únicamente con los objetivos que, según Trujillo (vid. pág. 12), debería abordar un PLC: el segundo, *integración curricular entre las áreas lingüísticas y las áreas no lingüísticas en lengua española* y el objetivo cuarto, *como respuesta a las pruebas de diagnóstico*. No es objeto este estudio, por tanto, las actuaciones para planificar los currículos integrados de los centros bilingües, porque se incluye en el plan correspondiente del Proyecto educativo.

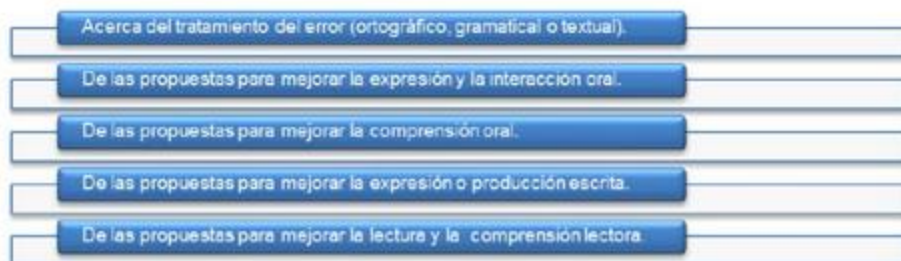
Desglosemos, uno por uno, los contenidos de cada compromiso.



Figura V: Hoja de ruta para elaborar un PLC.

## 1. ACERCAR POSTURAS: TOMAR DECISIONES CONSENSUADAS

*“Es preciso que desde todas las áreas se atienda paralelamente a los aspectos de contenido y a los aspectos formales en el uso de las lenguas que vehiculan el conocimiento, sean éstas las que fueran. Ello reporta beneficios para el área en particular y los procesos cognitivos que sustentan el trabajo en ella como para los mecanismos discursivos y lingüísticos que sirven al pensamiento y a la comunicación a través de cada una de las lenguas del currículo” (Ruiz Bikandi, 1997:17)<sup>27</sup>.*



### Acerca del tratamiento del error (ortográfico, gramatical o textual)

En todos los centros educativos la decisión de qué hacer ante los casos de incorrección a la norma no deja de generar conflictos en la medida en que se acepta que es tarea exclusiva de los profesores de áreas lingüísticas y que, de aplicarse en el resto de áreas, las calificaciones se resentirían. No obstante, si la decisión es colegiada y se opta por actuar de forma sindicada, la situación podría mejorar. En el centro se acordó que todos los departamentos deberían incluir entre sus criterios de evaluación el referido a la corrección lingüística. En el seno del claustro se aprobó que todos los profesores detraerían un 10% como mínimo de la nota de cualquier producción textual (examen, actividad, trabajo...) referido a:

- ✓ Respeto de la norma ortográfica: errores en la escritura de letras, acentuación o puntuación.
- ✓ Corrección léxica y gramatical: vocabulario adecuado, evitar repeticiones o muletillas, concordancias, empleo de formas verbales...
- ✓ Presentación de los escritos: caligrafía, pulcritud y limpieza, márgenes, separación entre párrafos...

Como la punición, en sí misma, no genera aprendizaje, es preciso un sistema con el cual los alumnos puedan retrotraer lo aprendido. Así se dispuso que los alumnos podrán recuperar o restablecer la primera nota siempre que presenten al profesor, conforme a una ficha:

- ✓ Definición de cada palabra en la que se ha cometido la falta.
- ✓ Tres palabras de la misma familia léxica.
- ✓ Tres oraciones donde aparezca usada esa palabra.

### De las propuestas para mejorar la expresión y la interacción orales.

Intentaremos que en todas las clases se trabaje y potencie la expresión oral en aquellas actividades que resulten más idóneas para cada área. Cualquier contenido científico o académico es susceptible de trabajarse por medio de esta habilidad lingüística sin que ello suponga “perder tiempo para nuestra asignatura”.

<sup>27</sup> Ruiz Bikandi (1997), “Decisiones necesarias para la elaboración del proyecto lingüístico de centro”, Textos de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, Nº 13, Barcelona, Graó.



## PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO

Es importante matizar que no se trata de "hablar" simplemente, sin que exista un trabajo previo de programación ni de planificación de los objetivos didácticos que se quieren conseguir; se trata de "enseñar a los alumnos a comunicarse en situaciones progresivamente más formales y a producir discursos elaborados especializados, discursos que se alejan –y a la vez la complementan– de la oralidad directa y espontánea, propia de las situaciones cotidianas (próximos a la realidad del hablante en contextos de un grado de formalidad bajo)" (Vilá Santasusana: 2005)<sup>28</sup>.

*"En pocas palabras, podríamos decir que el tratamiento de la lengua oral en la escuela debe proponerse ensanchar el repertorio verbal de los alumnos para que éstos puedan usarlo como instrumento de comunicación en situaciones variadas. El tratamiento de la lengua oral debe también ayudar a los alumnos a descubrir las formas de la comunicación oral y a comprender un aspecto esencial del ser humano: la actividad lingüística. Esta finalidad de observación y reflexión tiene un valor instrumental puesto que ayuda a desarrollar la competencia comunicativa, pero también tiene un valor propedéutico puesto que contribuye a la adquisición y el aprendizaje de otras lenguas"*  
(L. Nussbaum: 1994)<sup>29</sup>.

*"Saber mantener un discurso oral extenso no es una habilidad que se desarrolle espontáneamente, hay que aprenderla y, por lo tanto, hay que enseñarla" (p. 7) (...): enseñar a los alumnos a hablar reflexivamente y a escuchar y comprender críticamente. Las posibilidades que tienen los jóvenes de convertirse en ciudadanos críticos y a la vez participativos nos lo exigen" (M. Vilá i Santasusana, cit sup.).*

De forma general, -siguiendo a esta misma autora- debemos facilitar la expresión y comprensión oral en las aulas de todas las áreas para conseguir tres propósitos fundamentales:

- *Hablar para promover la interacción social:* preguntar una duda, explicar unos contenidos, resolver los ejercicios; se valora el respeto al turno de palabra, pedir la palabra, las fórmulas de cortesía lingüística y social...
- *Hablar para aprender los conocimientos propios de cada materia;* se valora la actitud reflexiva y participativa del alumnado.
- *Hablar para aprender a hablar mejor:* conocer estrategias para hacer una exposición oral, participar un debate, ofrecer argumentos a nuestras opiniones...

### Sugerencia didáctica

No hace falta buscar muchos recursos alejados de nuestra práctica diaria para poner en uso esta destreza. Planteemos una situación comunicativa real donde se explicita un género discursivo específico: la instrucción oral. Supongamos que en clase de educación física cada alumno debe preparar el calentamiento de sus compañeros y debe poner en juego una serie de instrucciones orales además de otras informaciones y explicaciones propias de la materia, necesarias para llevarlo a cabo; sería posible entonces gestionar algún mecanismo de regulación de la interacción para valorar si la instrucción se ha explicado de forma adecuada (si se ha seguido un proceso ordenado y secuenciado, si se han empleado conectores que expresen orden, si se han usado los tiempos verbales apropiados, si el vocabulario ha sido el idóneo...). Con tal fin, se podría someter la intervención a la evaluación de ese acto comunicativo por parte del grupo mediante una pauta como la que ofrecemos en el Anexo 6; de este modo, la interacción será analizada por todos los compañeros con el fin de mejorar aquellos aspectos deficitarios (ya sea referida a la habilidad lingüística, como relacionado con el contenido propio de la asignatura). ¿Esto supone perder tiempo del tiempo de nuestra asignatura?

<sup>28</sup> M. Vilá i Santasusana (coord.), C. Ballesteros, J.M. Castella, A. Cors, M. Grau, J. Palou (2005) *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*, Graó, Biblioteca de Textos.

<sup>29</sup> L. Nussbaum, *De cómo recuperar la palabra en clase de lengua. Notas para el estudio del uso oral. Signos. Teoría y práctica de la educación*, 12 Página 40/47 Abril - Junio de 1994.

*Principio de cooperación:* Grice, H. P., (1975), "Lógica y conversación", en Valdés Villanueva, (comp.), *La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje*, Madrid, Tecnos/Universidad de Murcia, 1991.

PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO

**MATERIAL  
DE AYUDA**

- Anexo 1. Recomendaciones para producir textos orales.
- Anexo 2. Sugerencias didácticas para trabajar la oralidad en el aula.
- Anexo 3. Clasificación de los textos orales.
- Anexo 4. Estructura de los textos orales. Estrategias para elaborarlos.
- Anexo 5. Principios para asegurar una producción oral acertada. Principio de cooperación, Normas de cortesía
- Anexo 6 (6a, 6b, 6c, 6d). Pautas de valoración de la expresión oral.

**De las propuestas para mejorar la lectura y la comprensión lectora.**

- **Selección de la tipología textual.**

Para alcanzar los fines de un PLC conforme lo hemos delineado –que parta de las convenciones textuales propias de cada área curricular para reflexionar sobre el uso adecuado y correcto de la lengua -, debe ser una prioridad absoluta que se ofrezcan diversos tipos de productos textuales, tanto orales como escritos, ya sea para leerlos y comprenderlos como para producirlos –lo que en la literatura didáctica se conoce como *aducto* y *producto*-. Como es obvio, cada asignatura se centra en unas determinadas marcas textuales que le permiten desarrollar la especificidad que le es propia: exposición técnica, divulgativa o descriptiva, argumentación científica o humanista, narración literaria o histórica, crónica histórica o deportiva, producciones dialogadas (entrevista, encuesta, conversación informal...) o productos monodialógicos (conferencia, charla, clase magistral...). De igual forma se debe intentar incluir bien sea textos *continuos* como, fundamentalmente, los *discontinuos* –tomando la taxonomía que ofrece PISA 2003-, y los *hipertextos*, o textos para ser leídos en la Red.

Como es sabido, los alumnos españoles superan la media de la OCDE en cuanto a la interpretación de los textos continuos –aquellos que se pueden leer de forma lineal: narraciones, descripciones, exposiciones e instrucciones-, porque es el tipo textual habitualmente trabajado en las clases; sin embargo, los resultados empeoran cuando se enfrentan a textos discontinuos –tablas, gráficos, formularios, mapas, textos que incluyen dibujos, iconos...- que no están acostumbrados a interpretar. Por esta razón, además de que en práctica diaria será más frecuente el contacto con estos tipos de textos, es preciso que desde las aulas se trabaje con ellos. En palabras de Ferreiro (1999), “*La escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela, y no al revés*” (cit. Por Lomas, op. cit. sup.).

Finalmente, para dar espacio a la más amplia oferta de textos a los que se enfrentarán en su vida cotidiana y académica o profesional, la selección de textos y recursos debería incluir diversos tipos textuales (textos periodísticos de diversos géneros, literarios, publicitarios, profesionales...), seleccionando manifestaciones de diversos registros: formal, los más informales o hasta no formales-jergas, lengua de la calle, lenguaje juvenil...-.

**MATERIAL DE  
AYUDA**

- Anexo 7. Tipologías textuales básicas (esquema)
- Anexo 8 (8a a 8g): *Identificación y caracterización de los géneros discursivos.*

- **Cuestionarios de comprensión lectora.**



PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO

Varios son los procesos cognitivos que podemos trabajar cuando planteamos preguntas a propósito de la lectura de un texto, o lo que es lo mismo, la forma de comprender lo que leemos puede ser de tres tipos: *comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión interpretativa*.

Hay estudios que demuestran fehacientemente que un aprendiz puede no haber entendido absolutamente nada de un texto, y, sin embargo, ser capaz de contestar perfectamente un cuestionario de comprensión lectora; esto es así porque únicamente debe releer de manera lineal el texto y extraer las respuestas que éste mismo ofrece sin más complejidad; si además sucede que las preguntas que se plantean suelen ir en el mismo orden que traza el texto, es evidente que resulta aún más fácil poder contestarlas sin haber captado la intención del mismo.

En este sentido, debemos procurar que las preguntas que planteemos a propósito de un texto oral o escrito no sean exclusivamente referidas a la comprensión literal (es decir, preguntas de memoria, datos o conceptos que el alumno contesta releendo el escrito); además debemos hacer preguntas para que el alumno extraiga, deduzca, infiera referencias que no están explícitas en éste. Finalmente, debemos hacer preguntas en las que el alumno deba expresar su opinión, interpretar, enjuiciar lo que lee, compararlo con otras situaciones de la vida, demostrar que es capaz de distinguir lo que es un hecho objetivo incuestionable, de una opinión más o menos subjetiva...

Otro aspecto que debemos tener en cuenta es el referido al tipo de preguntas que planteamos a nuestros alumnos; puede parecer una cuestión irrelevante y, sin embargo, la selección del diseño del cuestionario puede redireccionar de una manera decisiva la resolución de las cuestiones planteadas. En el *Anexo 9* se ofrecen las ventajas y los inconvenientes de la elección de uno u otro tipo de preguntas (elección múltiple, rellenar hueco, preguntas abiertas, preguntas incompletas...)

Finalmente, no podemos obviar los procesos cognitivos que intervienen en el proceso de lectura, de manera que el cuestionario que propongamos dé cuenta de actividades previas, durante y después de la lectura.

De sobra se ha demostrado desde la psicología cognitiva y la pedagogía que sólo se aprende cuando se integra la nueva información dentro de un esquema cognitivo ya existente. De este modo, si proponemos actividades de anticipación al acto de leer en las que el alumno entre en contacto con el patrón conceptual que plantea el texto, es más fácil que comprenda y retenga lo que leerá posteriormente. Efectivamente, los lectores que poseen conocimientos más avanzados sobre un tema, son más aptos para hacer inferencias a partir de él y tienen más facilidad para incorporar los nuevos conocimientos. Formular preguntas previas sobre los propósitos del texto, reflexionar sobre las partes que pueda tener a la luz de los epígrafes o apartados que se ven a simple vista, establecer asociaciones de conceptos a partir de palabras clave propuestas por el profesor, pedir que establezcan predicciones sobre el tema al leer el título, realizar redes semánticas o lluvias de ideas... son estrategias anteriores al proceso de lectura que pueden contribuir a que la comprensión lectora resulte más eficiente.

Las estrategias que podemos plantear durante la lectura van desde plantear preguntas sobre lo leído, establecer predicciones e inferencias sobre el asunto, descubrir las ideas principales, recrear imágenes mentales de lo que se ha percibido... Numerosas investigaciones han manifestado que los lectores que obtienen mejores resultados en el proceso de lectura son aquellos que realizan inferencias de distinto tipo, se plantean preguntas sobre el texto, revisan y comprueban su propia comprensión mientras leen o toman decisiones adecuadas sobre errores o "lagunas" en la comprensión (Condemarín<sup>30</sup>; 2000).

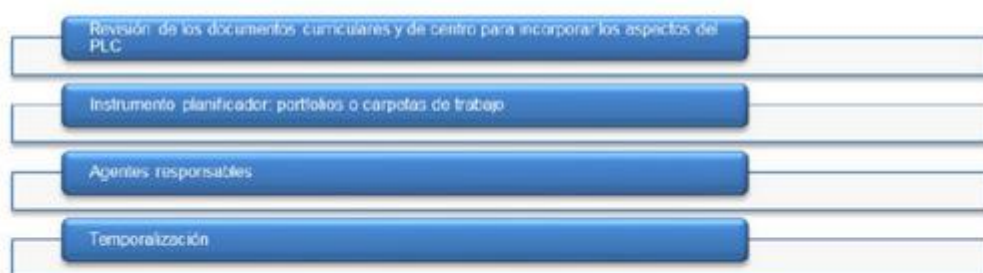
Finalmente, al acabar la lectura podemos proponer tareas que ahonden en la técnica del resumen, del esquema, de la elaboración de organizadores gráficos de la estructura del texto, de identificar las ideas secundarias, de expresar las ideas del autor con palabras propias, de valorar e interpretar lo que se ha leído, de relacionarlo con otras manifestaciones culturales o cotidianas (cin, viñetas, canciones...), etcétera.

<sup>30</sup> Condemarín, Mabel, Medina, Alejandra (2000), *Taller de lenguaje-2. Un programa integrado de desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas (10-16 años)*, Madrid, CEPE.

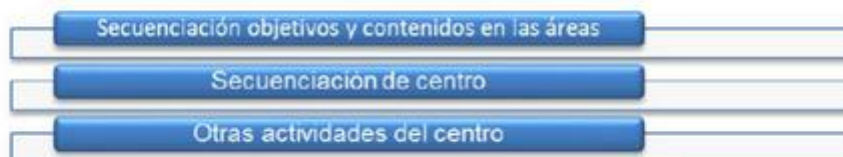
PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO

## 2. PLANIFICACIÓN Y COORDINACIÓN DE LAS ACTUACIONES ADOPTADAS

*“El proyecto lingüístico de un centro implica no sólo enunciar algunas líneas de actuación en relación con el uso escolar de las lenguas, sino sobre todo, la aceptación de un compromiso de trabajo coordinado entre las diversas áreas de conocimiento” (Lomas, 1999, op. cit, pág. 53).*



## 3. SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS Y TAREAS



Probablemente este sea el aspecto que más va a determinar el éxito de nuestro Proyecto Lingüístico. Llegados a esta fase del proceso, conviene que el profesorado, de forma coordinada y consensuada decida cómo va a acometer su parcela de responsabilidad. Resulta particularmente relevante realizar una secuenciación de tareas y contenidos para cada área y los objetivos lingüísticos que se pretenden alcanzar. Igualmente, es vital delimitar los tipos textuales que se van a trabajar desde cada disciplina, secuenciar y seleccionar las habilidades y destrezas lingüísticas que se quieren mejorar. Sólo así, se evitarán lagunas o repeticiones de objetivos y recursos innecesarios y se garantizará la progresión y continuidad de los aprendizajes.

El objetivo final al que debe encaminarse el PLC es la elaboración coordinada de un documento que planifique qué tipología de textos se va a trabajar en cada etapa, curso y/o área de conocimiento (mapa de géneros discursivos).

Cada área deberá escoger aquellos géneros discursivos que le son propios (v.gr. la crónica, la biografía, la línea del tiempo, el climograma, la pirámide de población, etc. en ciencias sociales; la descripción técnica y taxonómica, el artículo científico, la exposición divulgativa *et alii* en ciencias naturales; el cuento, la leyenda, el mito, la novela... en lengua) y dar cuenta de la manera de ser abordados en cada curso; esto es, las actividades comunicativas a las que se va a someter al alumnado por medio de un tipo de texto en concreto.

Con la normativa, se establece que dentro del PLC, debe existir un apartado específico de formación, que mostramos a continuación.

## FORMACIÓN ESPECÍFICA PLC

### 1. Situación de partida

Características del centro, funcionamiento de los órganos de coordinación. Hablamos de un centro de nueva creación que se ajusta a las normas establecidas en el Real Decreto 1004/1991 de 14 de Junio por el que se establecen los Requisitos Mínimos que deben cumplir los centros educativos no universitarios.

Es un centro grande, amplio, y con mucha luz, con una arquitectura basada en la horizontalidad y todo exterior. Si bien es cierto que esta característica le otorga al centro una línea estética muy personal, no es menos cierto que tenemos muchos problemas derivado de lo anterior, ya que contamos con multitud de puertas de hierro y, en la zona de viento en la que está ubicado este centro, el peligro de las puertas es obvio además de que lo convierte en poco funcional. No obstante lo anterior, dispone de espacios físicos para todas las necesidades que puedan surgir en un centro de Educación Infantil y Primaria. Toda su dotación es nueva tanto en mobiliario como en materiales con lo cual el colegio tiene un aspecto estéticamente muy agradable. De cualquier forma, consideramos que la dotación de mobiliario es muy escasa y no se adecúa a las características de nuestro alumnado ni a las líneas pedagógicas de nuestro centro, entre las cuales tiene un papel fundamental el trabajo por proyectos que implica organizar las aulas con distintos espacios donde los/as niños/as puedan efectuar distintas actividades en pequeños grupos. En cuanto a las aulas, son excesivamente pequeñas y no responden a las necesidades de movimiento de nuestro alumnado ni a los planteamientos metodológicos del centro ya que no facilitan el establecimiento de rincones de trabajo.

Con respecto a las instalaciones, contamos con: Sala de usos múltiples con material audiovisual (televisión, vídeo, DVD, cañón de proyección, equipo de sonido...), sala de informática con conexión a Internet (aún sin ordenadores), sala de psicomotricidad, 2 patios (uno para Educación Infantil y otro, donde celebramos los recreos de Ed. Primaria). El Centro se compone de cuatro módulos diferenciados: uno central destinado a despachos, aseos, cocina, comedor, aula matinal y biblioteca y a ambos laterales de este módulo se encuentran el módulo de Infantil

(con 6 aulas con servicios) y el módulo de Primaria en el otro lateral (12 unidades, 2 unidades pequeñas dedicadas a tutorías, sala de usos múltiples y aseos ). Debido al aumento en el número de alumnos en infantil, el nivel de 5 años está situado en el módulo de primaria junto con una clase de 4 años. También contamos con un gimnasio enclavado al lado de la biblioteca. El curso pasado se inauguró un nuevo edificio que alberga aulas de primaria, 1 aula de música y 2 aulas pequeñas tutorías.

El centro imparte el 2º ciclo de Educación Infantil y 1ª, 2ª, 3º, 4º, 5º y 6º de Primaria, contando con 3 líneas para el nivel de 3 años, 4 líneas para 4 y 5 años y 4 líneas para primero, 4 para segundo, 4 para tercero 2 para cuarto ,2 para quinto y 1 para sexto, aunque en su concepción original, el Centro estaba previsto como un centro de 2 líneas.

El clima de trabajo dentro del equipo de maestros/as es muy favorable, siendo colaborador y muy emprendedor y en gran parte definitivos en el centro. Contamos con diecinueve propietarios definitivos, cuatro profesores de Religión y nueve provisionales.

Además de esto, el centro posee un gimnasio cubierto y zonas para huerto escolar y un amplio surtido de actividades extraescolares que aunque se ofertan a todo el alumnado, no todos ellos las disfrutan. El centro se abre a las 7:30h, a partir de la cual se incorporan los/as alumnos/as que asisten al aula matinal. El horario lectivo comienza a las 9:00h y finaliza a las 14h. El comedor escolar, con unos 300 alumnos/as diarios tiene dos turnos de comida, con un servicio de 14:00 a 16:00 horas. A partir de la finalización del comedor, el Centro tiene organizadas actividades extraescolares y deportivas. Los horarios de estas actividades se extienden hasta las 18:00 horas de la tarde, de lunes a jueves El total de alumnos/as matriculados/as en el centro es de unos 700 niños y niñas. Las reuniones de los órganos de coordinación son de carácter mensual, siendo estas celebradas, al menos una vez al mes. Entendiendo que el PLC requiere de una formación previa por parte del profesorado participante, ésta, repercutirá tanto en los órganos colegiados como en la formación permanente del profesorado, incluyéndose en nuestro horario.

### **Origen de la participación en el programa educativo.**

Dadas las características especiales del centro, la variabilidad y poca estabilidad de la plantilla a lo largo la vida del mismo, se han ido asumiendo ideas relacionadas con el desarrollo de la



competencia lingüística, sin llegar a ser ideas nacidas de la participación, implicación y decisión del personal docente del centro. Llegado el momento en el que la plantilla resulta ser altamente definitiva y estable, se observa la necesidad de tomar acuerdos, sobre las estrategias de actuación pedagógica comunes y vinculantes para todo el profesorado que sirvan como medida para mejorar el desarrollo de la competencia lingüística y en consecuencia, mejora en todas las demás.

#### Vinculación con:

Los resultados del alumnado con competencia lingüística: pruebas externas o internas del centro.

- Tras la valoración de los resultados obtenidos en la prueba escala, siendo estos numéricamente de 5.1 a nivel de centro, vemos la necesidad de mejorar las destrezas de la competencia lingüística de nuestros alumnos, viendo la posibilidad de tratar estas mejoras como estrategias de actuación común. Las propuestas de mejora incluidas en las memorias de autoevaluación del centro.
- El claustro acuerda dentro de sus propuestas de mejoras para el presente curso incluir el proyecto lingüístico del centro como formación del profesorado, dando también prioridades a otras necesidades observadas. (Acción tutorial, uso pedagógico de las tecnologías, inmersión lingüística, inteligencia emocional, entre otras).

#### Punto de partida: indicadores medibles que puedan utilizarse para contrastarse los avances en futuros cursos:

- Reuniones donde la reflexión y posterior debate sobre los aspectos antes mencionados sean planificadas y desarrolladas con carácter trimestral.
- Clarificar necesidad de formación en función de las necesidades detectadas entre el profesorado.
- Exposición de las posibles líneas de actuación pedagógica que enriquecen el desarrollo de la CL y valoración de las mismas.

#### Año en el que se participa en el PLC: 0 /1

- Iniciamos el proyecto con una primera sesión de formación de la coordinadora del PLC y un miembro del Equipo directivo.

- Se convocará a una primera reunión a los docentes participantes en el PLC en el primer trimestre (fecha por determinar), donde se explicará el concepto de PLC, la necesidad de su implantación y las vías de mejora de los distintos aspectos que encuadra el PLC.
- Segunda reunión de formación coordinadora y miembro del Equipo directivo.
- Convocaremos para el segundo trimestre otra sesión con el profesorado donde continuaremos con una análisis de los distintos planes y proyectos existentes en el centro y su necesidad de integración en el PLC (tomando vías de acuerdos).
- Tercera sesión de formación de coordinadora de PLC y Miembro del Equipo directivo.
- Se convocara a una tercera reunión al claustro de profesorado donde tras el análisis de las reuniones anteriores se llegara a la toma de acuerdos de mejorar e implantación del PLC para el siguiente curso escolar.

Grado de implicación y participación del profesorado en el programa:

Porcentaje de profesorado implicado: El número de participación del claustro supera el mínimo solicitado para participar en este programa (28 de 32 docentes).

Niveles de los que se parte en relación a la formación del profesorado y en relación a los resultados académicos del alumnado y niveles que se desean alcanzar:

- Unificar la formación de profesorado en una sola vía atendiendo a las necesidades del centro.
- Mejorar la competencia lingüística de nuestro alumnado basándonos en la evolución de la mejora y no solo en la evaluación de la competencia

Formación previa del profesorado del centro sobre la temática, participación en actividades formativas, cursos, jornadas, encuentros, formación online, grupos de trabajo...

- Grupo de trabajo relacionado con el desarrollo de la biblioteca escolar como recurso del centro.
- Grupo de trabajo relacionado con el fomento de la lectura desde el ámbito familiar.
- Formación en centro sobre el desarrollo y evaluación de las competencias básicas.
- Formación en centro sobre el trabajo por proyectos en las aulas.
- Grupo de trabajo relacionado con el uso de las tecnologías (blogs, PDI) en el aula.
- Grupo de trabajo relacionado con la inteligencia emocional.

## **2. Duración prevista**

Duración prevista de dos cursos escolares.

## **3. Objetivos y líneas de actuación del programa a los que responde**

- Analizar la situación del centro en cuanto al desarrollo de la competencia lingüística.
- Analizar los planes y proyectos que podrían intervenir y por tanto mejorar la C.L.
- Valorar los planes de refuerzo que interactúan en el centro, implantando inclusividad en las actuaciones e intervenciones
- Valorar la posibilidad de usar estrategias de actuación comunes para todo el centro implicando así a todos los planes de los que disponemos.
- Valorar la vía de participación de las familias como medio para mejorar la competencia.
- Atender las tecnologías como medio para la mejora de la competencia.
- Valorar de los medios/dispositivos/apps/webs de los que disponemos y su utilidad en este aspecto.
- Valorar la coordinación inter y entre las lenguas existentes en el centro.
- Valorar la intervención de la biblioteca escolar como recurso que mejore esta competencia.

Implicación de todo el personal que interviene en el centro y trata de favorecer esta competencia, como EOE, PT, AL.

### Distribución de las mismas en el año 0 y I:

- La distribución de la temática de las sesiones será mediante la información trimestral del trabajo a realizar que se enviará a los docentes participantes y previo acuerdo de la coordinadora del PLC y el equipo directivo.

## **4. Repercusión y resultados que se pretenden alcanzar**

Este proyecto se pretende utilizar como eje vertebrador de nuestro proyecto educativo tomando mucho relieve dentro del proyecto de dirección y su desarrollo.

En función de los objetivos antes mencionados, pretendemos implicar a toda la comunidad educativa de este centro en su apuesta por la mejora de los rendimientos escolares en cuanto a la competencia lingüística se refiere y por repercusión natural, en el resto de competencias.

### **5. Estrategias y metodologías de trabajo colaborativo**

Los docentes trabajarán formando grupos formales e informales de actuación, usando las siguientes técnicas con la posibilidad de variar atendiendo a las necesidades y/o circunstancias generales.

- Lápices al centro.
- Folios giratorios
- Lluvia de ideas
- Rompecabezas
- Técnica de los expertos

Estas serán algunas de las que se usen en las sesiones sin cerrar la posibilidad al uso de otras.

### **6. Actuaciones formativas**

Actuaciones formativas concretas, con incidencia en el aula, en el funcionamiento del centro y en la Comunidad Educativa:

Las actuaciones formativas se llevarán a cabo con carácter trimestral sin impedimento alguno de ampliar estas sesiones en función de las demandas y/o necesidades del profesorado y serán responsabilidad de la coordinadora del PLC y del Equipo Directivo la organización de las siguientes tareas:

- Información sobre los diferentes aspectos del PLC.
- Exposición de los resultados de las valoraciones aportadas en la misma y los acuerdos que de éstas nazcan.
- Seguimiento y recogida de datos de las posibles intervenciones de los docentes tanto a nivel individual como de actuación en el aula.
- Dinamizar las sesiones motivando al profesorado para hacerles participe de una propuesta de trabajo donde todos estaremos integrados siguiendo objetivos comunes.
- La coordinadora del PLC, recogerá en acta los puntos tratados, los acuerdos tomados y la participación en las sesiones.

Por parte del profesorado participante en el PLC, dada de la implicación y el compromiso que este conlleva asumirá las distintas tareas:

- Asistencia, participación e interacción en las sesiones de formación del PLC.
- Compromiso ante las demandas de actuación con carácter individual o de implicación en el aula provenientes del PLC.

Los coordinadores de biblioteca, bilingüismo y tic asumirán las tareas junto con la coordinadora de PLC y el Equipo Directivo de colaboración e intervención y producción de las propuestas que surjan como mejora para las prácticas docentes de este centro. Será responsabilidad de la coordinadora del PLC, del Equipo Directivo y de la coordinadora Tic la difusión y divulgación de todos los aspectos relacionados con el PLC a toda la comunidad educativa. Así mismo, esta divulgación también se verá enriquecida con la acción tutorial de los docentes en sus intervenciones en las asambleas generales de aula, cuando se estime oportuno. El fin de todas estas actuaciones es la de sacar un proyecto lingüístico consensuado y que haya surgido del debate y la participación de todo el profesorado participante.

### **7. Apoyos formativos externos necesarios para el desarrollo del proyecto específico de formación**

- Buscar las aportaciones a nuestro PLC solicitando la participación de aquellos CEIP que ya disfrutaban de PLC.
- Solicitar la visita de expertos en PLC que puedan iluminar la creación del nuestro.
- Lectura de documentos relacionados con el PLC.
- Solicitar la intervención del CEP de Málaga en la figura de su asesora o personal del mismo para colaborar en el desarrollo óptimo del proyecto.

### **8. Medidas, procedimientos e indicadores para el seguimiento y evaluación del proyecto específico de formación**

Nos planteamos dedicar al menos una sesión para valorar los resultados de las evaluaciones que se elaborarán con carácter individual y además de su puesta en común podrán servir como inicio de una nueva actuación. Se valorarán aspectos relacionados con:

- Satisfacción de la práctica docente en cuanto al desarrollo de la competencia lingüística (intervención en el aula).
- Satisfacción ante la evolución y evaluación de los aspectos de la CL.
- Coordinación de los distintos ciclos para el desarrollo de la CL (intervención de los órganos de coordinación docente).
- Grado de implicación de todos los miembros de la comunidad educativa.
- Valoración de la intervención de los diferentes planes y proyectos en cuanto a la pluralidad existente en el centro.
- Valoración de la labor de la coordinadora del proyecto y de la intervención del Equipo directivo para favorecer el desarrollo de este proyecto dentro del centro.



**CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE**  
**CENTRO DEL PROFESORADO DE MÁLAGA**

## MEMORIA FINAL PLC

### 1. Grado de cumplimiento de los objetivos propuestos en el PLC;

Grado de cumplimiento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ORALIDAD										X
LECTURA										X
BIBLIOTECA										X
ESCRITURA										X
CIL										X
ANL										X
TIC										X
DIVERSIDAD										X
EVALUACIÓN										X
COMUNIDAD										X

#### Observaciones:

Los objetivos propuestos se basan en analizar y valorar la realidad del centro en los aspectos anteriores, acciones todas llevadas a cabo.

Centro del Profesorado de Málaga. C/ Nové, 3 29007 Málaga. Tlf: 951 92 41 80 (Corp: 97 5180) Fax: 952 33 40 92 Fax (Corp: 97 5219) <http://www.copmalaga.com>



Publicaciones y  
Divulgación Científica





**CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE**  
**CENTRO DEL PROFESORADO DE MÁLAGA**

2. Grado de cumplimiento de las actuaciones propuestas:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
							X		

**Justificación:**

Se ha conseguido un notable grado de cumplimiento de las actuaciones propuestas en el proyecto aunque debemos profundizar en la actuación de los docentes a nivel individual y de aula.

3. Valoración de la repercusión en el aula y en el centro educativo.

**Logros**

Tras analizar y valorar, se toma conciencia real del punto de partido del centro con respecto a la competencia lingüística de nuestro alumnado y se llega a la toma de acuerdos consensuados sobre la oralidad.

**Dificultades**

Excesiva puesta en marcha de planes y proyectos que dificultan la posibilidad de centrarse en cada uno de ellos, debido a la falta de tiempo de coordinación docente.

**Oportunidades de mejora**

Aprovechar la realidad que vive el centro, siendo consciente el profesorado, para hacer de este proyecto el eje motivador de nuestro proyecto educativo.

Compartir experiencias y profundizar en las buenas prácticas entre compañeros/as del centro.

Centro del Profesorado de Málaga: C/ Noa, 3 29007 Málaga. Tlf: 951 924 180 (Corp: 975 180) Fax: 952 334 092 Fax (Corp: 975 219) <http://www.copmálaga.com>



#### ANEXO 4. Programa Lector en IES.



### PROYECTO LECTOESCRITOR

#### 1) INTRODUCCIÓN

El proyecto OCDE/PISA (PISA es el Programa para Evaluación Internacional de Alumnos; es un estudio comparativo, internacional y periódico, que evalúa el rendimiento del alumnado de 15 años, al finalizar la enseñanza obligatoria, a partir de la evaluación de ciertas competencias consideradas claves, como la lectora, la matemática y la científica.) define la **lectura** como “la capacidad de comprender un texto y reflexionar sobre el mismo a partir del razonamiento personal y las experiencias propias.”

Y define la **competencia lectora** como “el desarrollo de un conjunto de estrategias, destrezas y conocimientos que contribuyen a la comprensión y al uso de textos escritos, así como a la reflexión personal a partir de ellos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad.”

El proyecto lectoescriptor debe ser un objetivo común en todas las áreas del currículo y afectar a todo el profesorado y a todo el alumnado del centro para garantizar el desarrollo de la capacidad lectora y conseguir que el alumnado sea capaz de comprender lo que lee y de expresarlo, tanto de forma oral como escrita.

Lectura y escritura son procesos intelectuales complejos y complementarios que posibilitan el desarrollo de las competencias necesarias para la adquisición de los aprendizajes. Por tanto, el proceso de aprendizaje de la competencia lectora trasciende cualquier área de conocimiento. El hábito lector favorece la competencia comunicativa, lectora y escritora, y refuerza las destrezas básicas para el desarrollo de las habilidades lingüísticas. La adquisición y el desarrollo de dichas habilidades constituyen un factor fundamental en los aprendizajes lectoescritores y, como consecuencia, intervienen en el desarrollo de la competencia oral y escrita, así como en la competencia de aprender a aprender.

Entre las finalidades que entendemos que debe tener la lectura-escritura, consideramos que debe:

- 1-Contribuir a la integración y adaptación de las personas a la sociedad.
- 2-Potenciar la construcción del pensamiento/conocimiento.
- 3-Permitir el acceso a la experiencia literaria y, por consiguiente, al disfrute estético y al desarrollo de la conciencia crítica.
- 4-Lograr lectores competentes, es decir, capaces de leer con precisión y rapidez, que reflexionan, comprenden e interaccionan con los textos y se encuentran motivados porque reconocen la lectura como una fuente de distracción y aprendizaje.

Y entendemos que la finalidad del proyecto lectoescritor debe ser:

- 1-Fomentar el hábito y el gusto por la lectura.
- 2-Mejorar la práctica de la lectoescritura y de la expresión oral.
- 3-Aunar a todas las áreas y a todo el claustro en una idea común.

## **2) OBJETIVOS DEL PROYECTO LECTOESCRITOR**

- 1-Lograr un buen desarrollo de las competencias lectora y escritora y del hábito lector.
- 2-Implicar al conjunto de áreas y materias del currículo para el desarrollo de la competencia lectora.
- 3-Determinar la diversidad de tipos de texto, géneros textuales y situaciones de comunicación.
- 4-Especificar, en las actividades relacionadas con la lectura de textos, las intenciones y objetivos que se pretenden conseguir.
- 5-Fomentar el uso cotidiano de la biblioteca.
- 6-Redactar de forma coherente cualquier escrito o documento.
- 7-Mejorar las producciones escritas del alumnado.
- 8-Tener unas directrices comunes a la hora de redactar y presentar un trabajo de investigación.
- 9-Mejorar la expresión oral.

## **3) RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS PARA EL ÁREA DE LENGUAS**

Se debe trabajar con el alumnado:

- a) la lectura con rapidez y soltura, todos los días, de los contenidos del libro de texto.
- b) la lectura comprensiva de distintos tipos de textos, ya sean del libro de texto, ya sean de fotocopias.
- c) el aumento del vocabulario.

d) la corrección ortográfica y de puntuación, para lo que se recomienda:

1.-la realización de dictados de textos ya leídos: es recomendable hacer un breve dictado diario, sobre todo en el primer ciclo.

2.-penalizar con 0,2 puntos cada falta de ortografía cometida, tanto en los trabajos como en los exámenes y demás producciones escritas, sin un límite de descuento. Proponemos que un alumno/a pueda suspender un trabajo o examen a causa de las faltas de ortografía.

3.-se podrá premiar con hasta 1 punto la ausencia total de errores.

e) la determinación de las lecturas recomendadas anuales.

f) la elaboración de resúmenes y de esquemas de los contenidos vistos.

g) la penalización de la letra ilegible, tanto en la libreta como en los exámenes, de hasta 1 punto.

h) se podrá prohibir el uso del corrector, a criterio del profesorado.

Como criterio general para todas las áreas se recomienda realizar talleres de escritura dentro del aula, así como a nivel de centro la creación y participación en concursos de relatos, ya sean internos o externos.

Se propone llevar un registro del estado del cuaderno en cada una de las asignaturas.

#### **4) RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS PARA LAS DEMÁS ÁREAS**

Se debe trabajar con el alumnado:

- el vocabulario clave del área.
- la construcción de definiciones y explicaciones.
- determinar los tipos de textos más significativos del área.
- la lectura enfática y significativa de textos del área.
- la determinación de lecturas recomendadas, siempre que sea posible.
- la corrección ortográfica y de puntuación, para lo que se recomienda:

1.-la realización de dictados de textos ya leídos.

2.-penalizar con 0,1 puntos cada falta cometida, tanto en los trabajos como en los exámenes y demás producciones escritas, sin un límite de descuento. Proponemos que un alumno/a pueda suspender un trabajo o examen a causa de las faltas de ortografía.

3.-premiar con hasta 1 punto la ausencia total de errores.

- la elaboración de resúmenes y esquemas de los contenidos vistos.
- la penalización de la letra ilegible, tanto en la libreta como en los exámenes, de hasta 1 punto.

· se podrá prohibir el uso del corrector, a criterio del profesorado.

Como criterio general para todas las áreas se recomienda realizar talleres de escritura dentro del aula; así como a nivel de centro la creación y participación en concursos de relatos, ya sean internos o externos.

Se propone llevar un registro del estado del cuaderno en cada una de las asignaturas.

## **5) COMPONENTES DEL PROYECTO: 1.- Escritura. 2.- Lectura. 3.- Expresión oral**

*1.- ESCRITURA: 1) tipología textual, 2) normas para redactar, 3) guion comentario de texto, 4) plantilla comentario texto poético, 5) reglas de puntuación, 6) normas para presentar trabajos, 7) registro del cuaderno del alumnado.*

### 1) Tipología textual

Los tipos textuales son esquemas o “moldes” a los que los emisores, los escritores, recurren para producir textos según su intención comunicativa: instruir, informar, narrar, describir o argumentar.

Esa intención justifica el modo en que el autor organiza las oraciones, párrafos, etc.

Los **tipos textuales** son:

- 1. Textos descriptivos:** se utilizan para describir o ambientar un espacio. Se utiliza en los textos científicos y literarios.
- 2. Textos Narrativos:** se utilizan para contar sucesiones temporales (primero, después, luego o finalmente) o lógicamente (causa -efecto).
- 3. Textos Argumentativos:** se utilizan para decir qué piensa el emisor y qué motivos tiene para pensar así. La publicidad, los discursos y artículos periodísticos hacen uso de estos textos.
- 4. Textos Expositivos-explicativos:** presentan un contenido de manera comprensible, expone un concepto o idea. Los textos escolares hacen uso de este tipo textual.
- 5. Textos Instructivos:** se utilizan para que el destinatario ejecute una acción.
- 6. Textos Dialogados:** se usan para desarrollar un diálogo.

Se debe procurar que todo el alumnado, de todos los grupos y niveles, practique estos tipos de redacciones, insistiendo en que cada escrito debe contener una introducción, un cuerpo y una conclusión; con sus fórmulas introductorias; que debe ir estructurado en párrafos; que no debe contener faltas de ortografía ni de coherencia.

## 2) Normas para redactar.

### **2.1) Si se va a hacer un resumen:**

- Recordar que hay que contar lo mismo que dice el texto, pero con tus palabras, de forma breve y poniendo sólo lo más importante; no se pueden poner detalles ni diálogos.
- Recordar que resumir no es copiar partes del texto.
- No empezar nunca un resumen con "Que..." o con "Pues que..."
- El resumen debe comenzar con una fórmula de inicio ("El texto trata de.../El texto habla de.../El texto cuenta que.../El texto cuenta la historia de.../etc."); y debes cerrarlo con una de las fórmulas de cierre que tienes en el cuadro de los conectores de la tabla de abajo.

### **2.2) Si se va a redactar otro tipo de texto,** hay que recordar que el escrito ha de tener:

- Claridad : hay que escribir con un máximo de sencillez.
- Brevedad : intentar dar la máxima información en un mínimo de palabras. No te "enrolles" innecesariamente. Recuerda: ¡no se trata de cantidad, sino de calidad!
- Precisión : el texto debe centrarse en lo que interesa, sin rodeos ni añadidos.
- Corrección : se debe escribir correctamente, cumpliendo las normas gramaticales, ortográficas y estructurales; y presentar el texto formalmente digno.
- Estructura : todo escrito debe tener una presentación; un cuerpo y una conclusión. Hay que organizar las ideas, la información, en párrafos (cada párrafo contiene nueva información).
- Totalidad : no se debe dar la impresión de que se transmite un mensaje incompleto.
- Se debe usar la mayúscula en inicio de oración y en nombres propios.
- Hay que usar punto y seguido; punto y aparte; comas . El punto y aparte se utiliza para cambiar de asunto y, por tanto, se debe iniciar un nuevo párrafo, porque aporta nuevainformación.
- Se debe desarrollar un solo tema o idea por párrafo de la siguiente manera:
  - Utilizar secuencias simples como Sujeto-Verbo-Complemento (SVC).
  - Utilizar oraciones cortas de no más de 25 palabras.
  - Considerar la posibilidad de dividir en dos las oraciones más largas.
  - No utilizar más de 2 conjunciones en una oración.
  - Estructurar los textos para que tengan una relación lógica.
  - Reemplazar las palabras largas por otras más cortas y de uso más común.
  - Eliminar palabras redundantes, es decir, palabras que no cambian el significado de la frase.
  - Utilizar nombres simples o sintagmas nominales cortos.
  - Eliminar palabras complejas o frases que podrían ser sustituidas con palabras



comúnmente utilizadas sin cambiar el significado.

· Hay que usar las palabras de esta tabla: se llaman conectores y sirven para unir unas ideas con otras, para unir palabras, para unir oraciones, para unir párrafos.

### 3) Guion para el comentario de textos

**A-**Comentar un texto es descubrir qué dice el texto, qué quiere transmitir el autor y cómo lo transmite.

**B-**Estos son los pasos que aconsejamos seguir para tener éxito:

1. Lectura atenta y comprensiva. Varias veces.
2. Aclaración del vocabulario. Utilizar el diccionario.
3. Localización y determinación del tema.
4. Partes en las que se divide:
  - \*Párrafos, para la prosa.
  - \*Estrofas, para la poesía.
5. Breve resumen.
6. Caracterizar el texto: tipo de texto y por qué
7. Recursos de la lengua: figuras literarias, si las hay.
8. Contextualización: época, autor, movimiento literario, ...
9. Opinión/Comentario crítico razonado: consiste en exponer la opinión, pero apoyándose en datos sacados del texto.

**C-**Método de comentario:

- 1-Subraya las ideas fundamentales párrafo a párrafo.
- 2-El Tema se enuncia con una palabra, un sintagma o una oración. Nunca es hacer el resumen. Ha de responder a la pregunta “¿Qué dice el autor?”
- 3-El Resumen es contar lo más importante, de forma breve, con tus palabras. En ningún caso es copiar oraciones literales del texto, ni poner detalles ni diálogos. No se usarán ni guiones ni puntos y aparte; sí se usarán conjunciones y el punto y seguido.
- 4-Los Tipos de Texto que podemos encontrar son: Literario. Ensayo. Expositivo descriptivo. Argumentativo. Científico. Periodístico. Publicitario
- 5-Cada texto tiene sus propias características que lo definen y lo caracterizan y lo individualizan. Se trata de caracterizar el texto, es decir, comentar qué tipo de texto es.

6-Hay que fijarse en determinados rasgos léxicos y morfosintácticos, que dependerán del tipo de texto.

7-Los Recursos Literarios son las figuras literarias que aparezcan, pero sólo las más relevantes. Y hay que explicar por qué se utilizan.

6-Si el texto es poético, hay que hacer el análisis métrico completo.

8-Contextualizar es situar el texto en su género, época, autor, obra. (Todo esto se desarrolla).

9-La opinión crítica razonada consiste en comentar si el texto es fácil o difícil de entender y por qué; comentar la importancia y actualidad del tema tratado; claridad o no en la exposición; opinión personal.

**D-Consejos de redacción/presentación:**

1. Utiliza fórmulas de introducción y de cierre.
2. Usa párrafos y sangrado.
3. Usa sinónimos.
4. Ortografía correcta.
5. Sigue un orden: introducción, desarrollo, conclusión.
6. Muestra madurez.
7. Brevedad en el tema y en el resumen.
8. Responde mentalmente a estas preguntas: Qué dice el texto, Cómo lo dice, Por qué lo dice.

**4) Plantilla comentario de poemas**

El texto que vamos a comentar es un poema que se compone de XX número de versos, de XX medida (y aquí dices algo de la historia de este verso), con rima asonante/ consonante, distribuida según el siguiente esquema métrico: XXXXXXXXXXXXX.

Esta composición se llama XX y es propia de tal época, o de tal autor, o de tal género literario.

A través de esta poesía, el autor nos habla de TEMA, tema típico de tal época/ autor, y se desarrolla en XX partes que abarcan desde .... hasta....(y aquí se hace un resumen de lo que se dice en cada parte). En cuanto a los recursos literarios que aparecen, en el verso/los versos XX hay / aparece .... y estos recursos se emplean para conseguir...

Para concluir/Para terminar/En conclusión, este poema de tal autor, nacido en tal siglo/época y

que pertenece a tal movimiento literario (y lo explico un poquito), resulta (y *aquí escribo lo que me parece esta poesía, pero de manera razonada, argumentada; no vale decir “me gusta/no me gusta” porque sí. Puedes decir, por ejemplo, que resulta un tema actual, que puede interesar a alguien hoy en día/ o todo lo contrario; puedes decir que es muy fácil/difícil de entender porque utiliza una expresión fácil/difícil; porque se utilizan pocas/muchas figuras literarias, etc., etc.*

#### 5) Reglas de puntuación, según la RAE

Se pueden consultar en el **Anexo 2** dichas reglas.

#### 6) Normas para presentar trabajos

Se pueden consultar en el **Anexo 3** dichas normas.

Toda esta información se le debe proporcionar al alumnado a comienzos de curso, durante las primeras semanas de clase.

#### 7) Registro del cuaderno del alumnado

Se deja a criterio de cada Departamento y de cada profesor/a, el usar la hoja de registro del cuaderno del alumnado que figura en el **Anexo 1**.

*2.- LECTURA: 1) destreza lectora (marco teórico), 2) pautas para determinar el nivel de lectura, 3) cuerpo de lecturas, 4) uso de la biblioteca.*

#### 1) Destreza lectora (marco teórico)

Leer requiere muchas y variadas habilidades que se adquieren progresivamente: descifrar palabras desconocidas, leer entre líneas, predecir lo que es probable que suceda, reconocer diferentes tipos de lectura, relatar con nuestras propias palabras lo leído, identificar distintos puntos de vista, comprender la idea principal, usar la imaginación, distinguir los libros que nos gustan, etc.

**Existe una clara relación recíproca entre la fluidez en la lectura y la comprensión. La fluidez se manifiesta tanto en la lectura oral, precisa, rápida y expresiva, como en la lectura silenciosa. Por tanto, el modo en que leemos se relaciona de forma positiva con la comprensión lectora.**

El reconocimiento de las palabras, o procesamiento léxico, es importante para llegar a entender el mensaje del texto escrito. Aunque este reconocimiento de las palabras, o procesamiento léxico, es un componente necesario para llegar a entender el mensaje presente en un texto

escrito, no es suficiente. Las palabras aisladas no transmiten ninguna información nueva, sino que es de la relación entre ellas de donde surge el mensaje.

En consecuencia, una vez que han sido reconocidas las palabras de una oración, la persona lectora tiene que determinar cómo están relacionadas entre sí dichas palabras (procesamiento sintáctico).

La falta de comprensión lectora, o acceso a los procesos superiores, se produce por deficiencias sintácticas o semánticas. En los textos escritos, los signos de puntuación facilitan la segmentación del mensaje en sus constituyentes.

La observación de la entonación y pausas cuando se realiza una lectura en voz alta constituye una buena estrategia para la valoración del desarrollo del procesamiento sintáctico.

La comprensión lectora es un producto interactivo del propio texto, de los esquemas del lector o lectora y del contexto lingüístico y extralingüístico. Una vez que las palabras han sido reconocidas (procesamiento léxico) y relacionadas entre sí (procesamiento sintáctico), el siguiente y último de los procesos que intervienen en la lectura comprensiva es el procesamiento semántico, es decir, realizar inferencias (deducir algo, sacar una consecuencia de otra cosa, conducir a un resultado. La inferencia surge a partir de una evaluación mental entre distintas expresiones que, al ser relacionadas como abstracciones, permiten trazar una implicación lógica) y extraer el significado del texto para integrarlo en los esquemas cognitivos del lector o lectora.

Los dos componentes básicos de la lectura, por tanto, serán la fluidez lectora (nivel de lectura) y la comprensión de textos.

## 2) Pautas para determinar el nivel de lectura

Para determinar el nivel de lectura se debe tener en cuenta:

1. la lectura del texto: se determinará el modo lector exacto en que el alumno/a lee y los errores cometidos. **(Ver cuadros más abajo)**
2. el reconocimiento de la idea principal: una vez anotada la frase, se determinará en qué nivel de identificación de la idea principal del texto se sitúa el alumnado.
3. la comprensión lectora: la comprensión literal implica reconocer y recordar los hechos tal y como aparecen expresados en el texto; la comprensión inferencial permite, utilizando los datos explicitados en el texto, más las experiencias personales y la intuición, realizar conjeturas o

hipótesis; y la comprensión crítica implica emitir juicios personales acerca del texto, valorando la relevancia o irrelevancia del mismo.

Estos tres aspectos (lectura, idea principal, comprensión) se trabajarán en dos apartados:

>Apartado A) Nivel de lectura: se estudia el modo lector y la exactitud lectora.

>Apartado B) Comprensión: prestamos atención a la identificación de la idea principal y a la comprensión misma.

>Apartado A): Nivel de lectura: modo y exactitud.

La finalidad básica de esta parte es determinar si el sujeto realiza la decodificación de forma integrada y eficaz.

Modo y Exactitud lectoras: sirve para determinar la calidad lectora y los errores que suele cometer el alumnado y que hay que corregir.

1- La calidad lectora viene dada por los siguientes modos de lectura y su valoración:

Calidad/modos	Indicador	Valoración
Lectura silábica	Se realiza cuando el/la alumno/a no lee por grupos de palabras, ni siquiera por palabras, sino por sílabas.	Insuficiente
Lectura vacilante	Se caracteriza por la apreciable inseguridad del lector/a. Se desatienden los signos de puntuación, se repiten palabras o frases ya leídas y se detiene en alguna palabra para hacer deletreo oral o mental.	Suficiente
Lectura corriente	Es la que poseen la mayoría de los/as lectores/as maduros/as, a los que se suelen denominar buenos/as lectores/as. Exige rapidez adecuada, buena pronunciación de las palabras y una cuidadosa atención a los signos de puntuación	Bien
Lectura expresiva	Reúne todas las notas de la corriente, no obstante, su nota específica consiste en que el/la lector/a imprime a la voz matices y la entonación necesarias para lograr que los oyentes perciban los sentimientos y el estado de ánimo del escritor/a cuando plasmó sus ideas en el texto. No hay que confundir este tipo de lectura con cierta manía declamatoria que algunos/as lectores/as suelen dar a cualquier tipo de lectura que caiga en sus manos.	Sobresaliente

2- Los errores más comunes, y que hay que corregir, son:

Error	Descripción
Omisión	No produce el fonema correspondiente a una letra presente en el texto. Lee, por ej. "como por cromo"
Añición	Añade un fonema o sílaba al estímulo original. Lee, por ejemplo, "felorero por florero"
Sustitución	Produce un fonema diferente al que realmente corresponde a la letra decodificada. Por ej. "nueve por mueve"
Inversión	En este caso la falta de exactitud consiste en alterar el orden de los fonemas en la secuencia de la sílaba o palabra. Ej. "la por al"
Invencción	Cambio de la palabra original por otra con la que la secuencia de letras no guarda sino una similitud parcial. Ej. leer "botella por bebida"
Ayuda	Solicitud de ayuda cuando no reconoce una letra (o no recuerda su nombre o tiene dudas para identificarla) o palabra.

Otros errores que hay que corregir:

Movimiento de cabeza	Mover la cabeza como si se estuviera apuntando con ella cada palabra que se lee de manera que, a medida que se progresa en el renglón, la cabeza se desplaza hacia adelante y gira levemente.
----------------------	---

>Apartado B: Comprensión

La finalidad básica de esta parte es determinar el grado de comprensión del mensaje.

Se trata de detectar si existen fallos en las habilidades de extracción del significado del texto e identificación de la idea principal del mismo.

Atendemos a: 1) Identificación de la idea principal 2) Comprensión lectora.

1) Identificación de la idea principal: consiste en la elaboración de una frase-resumen a partir de la distinción de los elementos fundamentales de aquellos que son secundarios en el texto leído.

La valoración de la idea principal se realiza a partir de la frase-resumen aportada por el alumno o alumna. Por tanto, podemos establecer dicha comprensión en cuatro niveles, de menos a más:

Nivel 1	Describe alguna frase relacionada con el texto sin identificar la idea principal.
Nivel 2	Describe alguna idea secundaria sin discriminar la idea principal.
Nivel 3	Identifica la idea principal sin captar el sentido del texto y utilizando expresiones del propio texto.
Nivel 4	Identifica la idea principal captando el sentido del texto y utilizando expresiones propias.

2) La comprensión lectora es el objeto esencial de toda lectura.

Para comprender esencialmente el texto hay que insistir al alumnado en que lo primero que han de pensar es en buscar la respuesta a las preguntas básicas de: "¿qué, quién, dónde, cómo, cuándo, cuánto, por qué, para qué?". Si se responden a estas cuestiones, se tiene asegurada la base de la comprensión.

La formulación de la batería de preguntas de comprensión debe ser lo más objetiva posible, pudiéndose recurrir a:

1. Respuestas de elección múltiple.
2. Ordenar posibles respuestas.
3. Verdadero o falso.



4. Completar lagunas.
5. Respuestas elaboradas.
6. Unir mediante flechas.

El instrumento más común para medir la comprensión lectora son los cuestionarios. Un cuestionario de comprensión debe tener en cuenta, al menos, los siguientes aspectos:

1. Retención.
2. Organización.
3. Interpretación.
4. Valoración.

A continuación se sugieren posibles preguntas en el **Anexo 5**.

### 3) Cuerpo de lecturas y sugerencia de ficha de trabajo

-Se pueden consultar en el **Anexo 6**.

-Sugerencia de ficha de lectura: para realizar el cuestionario de una lectura es recomendable que aparezcan tres tipos de cuestiones: de resumen, de comprensión, de redacción personal. Ver sugerencia de ficha en el **Anexo 7**.

### 4) Uso de la Biblioteca

La formación de usuarios en la biblioteca escolar en educación secundaria.

**Contenidos:**

1. El trabajo con la información en el currículo de secundaria.
2. La formación de usuarios de biblioteca: el proceso de investigación.
3. Programación.
4. Recursos electrónicos.
5. Fichas de trabajo.

#### **1. El trabajo con la información en el currículo de secundaria.**

En la actualidad, han surgido algunos conceptos como el "analfabetismo informacional". El individuo debe ser capaz de reconocer su necesidad de buscar información y de cómo hacerlo. Desde la biblioteca escolar de secundaria se propone que el alumnado adquiera las herramientas necesarias para aprehender la información que le sea necesaria, así como avivar su curiosidad e investigación permanentes; tal y como aparece en varios puntos del currículo de secundaria.

Concretamente, el de "obtener y seleccionar información, tratarla de forma autónoma y crítica y transmitirla a los demás de manera organizada e inteligible", es una premisa que se encuentra en todas las áreas de la secundaria.

No obstante, rara vez se nombra la búsqueda y el tratamiento de la información en los contenidos de las mismas. Por ello, desde la biblioteca escolar de centro, se toma la responsabilidad de formar a los alumnos en dicha herramienta, dentro de una sociedad, la de la información, que requiere esta habilidad.

## **2. La formación de usuarios de biblioteca: el proceso de investigación.**

Los alumnos de secundaria basan parte de su educación en la elaboración de trabajos y en la investigación; sin embargo, como se ha dicho, rara vez aparece en los contenidos de las áreas. Por ello, puede haber ocasiones en las que el alumno termine la secundaria sin una metodología de búsqueda y tratamiento de la información.

Por consiguiente, varios investigadores han intentado establecer una metodología sobre este proceso, del que se resumen seis pasos básicos:

1. Planteamiento de la necesidad de información.
2. Búsqueda de las fuentes de información.
3. Selección de los documentos.
4. Consulta y comprensión de la información.
5. Tratamiento y procesado.
6. Presentación y comunicación de resultados.

En la mayoría de los países de nuestro entorno, son las bibliotecas escolares las que coordinan dicho proceso y se aplica en todas las áreas; por lo que se diseña una programación para la misma. Para ello, establecemos unos objetivos y procedimientos para cada punto.

A continuación, estableceremos los objetivos y procedimientos de cada punto, con el fin de concretar el proceso:

1. Planteamiento de la necesidad de información.
  - Comprender el trabajo a ejecutar: identificando el tema propuesto, tipo de trabajo, extensión, plazo y modo de presentación.
  - Establecer los conocimientos previos sobre el tema organizándolos y jerarquizándolos.
  - Tener una visión global: consultando las fuentes básicas.
  - Establecer el enfoque: centrando una hipótesis, restringiendo el campo y eliminando los aspectos innecesarios.
  - Preparar un guión: desgranando el tema en epígrafes y subepígrafes.
  - Determinar las palabras clave: seleccionando los sustantivos y omitiendo verbos y adjetivos.
  - Esbozar un plan de trabajo: estableciendo la metodología, las fuentes y los plazos de trabajo.

2. Búsqueda de las fuentes de información.
  - Ampliar el campo conceptual: iniciando la búsqueda consultando obras de referencia como enciclopedias y diccionarios.
  - Identificar los tipos de documentos apropiados para cada tipo de información: distinguiendo las fuentes inmediatas de las que requieren tiempo de publicación.
  - Identificar los espacios de información: seleccionando las bibliotecas y portales webs adecuados.
  - Realizar búsquedas: planificándolas y utilizando las palabras clave.
  - Seleccionar las fuentes más adecuadas en función del trabajo a realizar: anotando los documentos más pertinentes sobre el guión inicial.
  - Obtener la documentación seleccionada: conociendo la organización de los fondos de la biblioteca y de las páginas webs.
3. Selección de los documentos.
  - Determinar qué documentos o fuentes pueden ser de utilidad, mediante una lectura rápida y superficial de los mismos.
  - Evaluar los documentos seleccionados: desechando aquellos restringidos o generales en función de la pertinencia de los contenidos; valorando la autoría y veracidad de los mismos.
  - Anotar las referencias de los documentos seleccionados: estableciendo las citas bibliográficas en una ficha a mano.
4. Consulta y comprensión de la información.
  - Localizar la información específica en los documentos: utilizando los recursos de búsqueda de los documentos, como sumarios, menús o índices.
  - Efectuar una lectura rápida para seleccionar los pasajes más adecuados: anotando palabras clave, páginas seleccionadas; para fotocopiarlas o imprimirlas.
  - Tomar notas, resumiendo o transcribiendo lo más importante.
  - Revisar el plan provisional, comprobando el cumplimiento del plan inicial.
5. Tratamiento y procesado de la información.
  - Analizar y valorar las informaciones obtenidas: determinando si son pertinentes, relacionándolas entre sí y distinguiendo lo esencial de lo accesorio.
  - Organizar y procesar las notas: organizándolas jerárquicamente según las palabras clave y el guión establecido.
  - Revisar el cumplimiento del objetivo del trabajo: comparando las informaciones obtenidas con el guión previo, estableciendo las modificaciones necesarias y consultando los plazos.
6. Presentación y comunicación de los resultados.

- Preparar el trabajo: seleccionando el modo de la presentación según las necesidades y consignas, elaborando los recursos de apoyo para la presentación como anexos o bibliografías, preparando la maquetación y jerarquizando los contenidos.
- Redactar el contenido del trabajo: siguiendo el guión, que esté bien estructurado y utilizando un lenguaje adecuado al tipo de trabajo.
- Citar las fuentes de información: incluyendo las fuentes al final del trabajo y redactando la bibliografía.
- Revisar el trabajo: comprobando si se respetan las consignas y la comprensión del mismo.

### **3. Programación.**

La siguiente programación contempla tres bloques: introducción a la biblioteca, búsqueda y localización de la información y uso de los documentos. Además se proponen actividades de autoaprendizaje y de supervisión del equipo de apoyo de la biblioteca. Estas actividades se realizarán en pequeños grupos o con toda la clase.

#### PRIMER CICLO:

- Identificar la biblioteca como lugar de adquisición de recursos y aprendizaje, para lo que realizarán visitas a la del centro y a la del barrio.
- Identificar las características y utilidad de los documentos, comentando sus características, facilidad de consulta, acceso, etc.
- Considerar la prensa como fuente de información actual, para lo que pueden preparar dosieres sobre la información de distintos periódicos.
- Conocer las tareas de la biblioteca y poder hacer las más básicas.
- Saber plantear las palabras clave de los trabajos a realizar.
- Familiarizarse con los sistemas de búsqueda de los catálogos de la biblioteca.
- Comprender el sistema CDU.
- Saber realizar búsquedas en Internet.
- Adquirir el hábito de tomar notas durante la búsqueda.
- Saber utilizar los elementos de búsqueda e información, así como la selección de aquellos que sean más adecuados para el trabajo.
- Contribuir a la correcta conservación de los materiales de la biblioteca.

#### SEGUNDO CICLO:

- Conocer los servicios de las páginas webs de biblioteca, usándolas con frecuencia.
- Estar al día de los nuevos formatos informativos.
- Considerar los libros como bienes de consumo así como la valoración de la propiedad intelectual.
- Consultar los catálogos automatizados de la biblioteca mediante el uso de los mismos.
- Comprender los elementos de las signaturas topográficas.



- Saber seleccionar la información en distintos medios, a través de distintos ensayos de búsqueda.

- Citar correctamente las fuentes bibliográficas a través de un tipo dado previamente.

#### 4. Recursos electrónicos sobre el proceso de investigación.

- Arellano, Villar (Coord.). *Formar usuarios en la biblioteca*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2001.

-Consultable también en línea: [http://dpmalaga.cec.junta-andalucia.es/Bibliotecas/Documentos/Trabajo\\_-documental](http://dpmalaga.cec.junta-andalucia.es/Bibliotecas/Documentos/Trabajo_-documental). PDF. [consulta: 29 agosto 2002]

- Monereo, Carles. «Diez competencias básicas. Buscar para decidir». En: Cuadernos de Pedagogía, nº 298 (2001) p. 56-58.

#### 5. Ejemplos de fichas.

##### FICHA 1. TRABAJAR CON PALABRAS CLAVE

Para buscar información es conveniente que una vez seleccionado el tema intentes definirlo utilizando el mínimo de palabras *referidas a este tema*. Estas palabras, que denominamos "palabras clave" deben ser sustantivos (evita los verbos y los adjetivos), tanto nombres propios, como nombres comunes. Por ejemplo, si trabajamos sobre **la clonación de embriones** las palabras clave deberían ser: **embriones, clonación**.

Las palabras clave que hemos seleccionado concretan el tema, pero podemos especificar qué aspectos vamos a tener en cuenta: podemos analizar el proceso de reproducción en sí mismo, la legislación que regula la clonación, los aspectos éticos y religiosos que plantea este método, etc. Para cada uno de estos subtemas, también debemos establecer las palabras clave:

- clonación, legislación
- clonación, procesos
- clonación, ética
- clonación, religión
- clonación, aspectos económicos
- clonación, animales

##### FICHA 2. UTILIZAR LOS CATÁLOGOS DE BIBLIOTECA

En el proceso de búsqueda de la información es imprescindible acudir a las bibliotecas donde hallaremos los documentos. Las bibliotecas registran cada uno de los documentos en una ficha que forma parte del catálogo, en la que suelen indicar el autor o autores del documento, el título, la edición, el lugar de publicación, la editorial, el año de publicación, la colección, el tipo de documento, los números identificadores de la edición, las materias, el número de clasificación por

materias y otras informaciones. Cada una de estos elementos se introduce en un campo de la base de datos que forma el catálogo.

Hasta no hace mucho tiempo, los catálogos estaban constituidos por fichas de cartulina ordenadas según distintos criterios: en la actualidad, los catálogos están automatizados y podemos consultarlos por Internet. Aunque la tecnología nos permita acceder a muchos catálogos de bibliotecas diseminadas por todo el mundo lo importante es que podamos obtener el libro que necesitamos. Lo más recomendable es que procuremos consultar los catálogos de las bibliotecas que nos son más accesibles: la del centro, primero, la biblioteca pública de nuestra localidad, después, y sólo en último caso la biblioteca provincial o la de nuestra comunidad autónoma: en el proceso de búsqueda de la información es imprescindible acudir a las bibliotecas donde hallaremos los documentos.

Veamos algunos ejemplos de consulta en el catálogo de la Biblioteca Pública del Estado de Málaga, accesible en Internet: <http://www.mcu.es/bpe/bpe.html>.

### FICHA 3. COMPRENDER LOS REGISTROS CATALOGRÁFICOS

En primer lugar aparece la información referida a las personas que han realizado la obra: los autores, ilustradores, traductores... Los autores aparecen en el campo de autor, y los demás responsables se indican en el campo denominado otros responsables. En el caso de que se trate de una obra escrita por más de tres autores o bien cuando el autor no consta, la obra se considera anónima y por lo tanto, lo primero que encontramos en el registro es el título.

Luego, tras el título, aparecen los datos sobre la publicación: lugar, editorial y año. A continuación, se describe el documento físicamente: el número de páginas y si contiene o no ilustraciones – dato importante si necesitamos imágenes – dimensiones, etc. Y también, en el campo de las notas, podemos encontrar informaciones sobre el contenido del documento. Si el documento pertenece a una colección o serie, encontraremos su título y el número de orden en este primer apartado.

En el registro, a continuación, encontramos los campos que indican el tema o temas de que trata el documento: en el campo materias, los temas se expresan por medio de palabras – recordemos que se trata de una monografía sobre la Alhambra– y, en el campo denominado CDU, los temas se expresan por medio de la Clasificación Decimal Universal, según el sistema numérico utilizado por las bibliotecas. Esta clasificación distribuye todos los conocimientos en diez apartados, y cada uno de estos se subdivide, a su vez, en otros diez y así sucesivamente. Cuanto más se subdivide, más concreto es el tema. Todos los documentos pueden atribuirse a un grupo o subgrupo y en la mayoría de bibliotecas esta indicación sirve para ordenar los libros, presentando juntos los que tratan determinado tema.



#### **FICHA 4. CUADERNO DEL INVESTIGADOR**

Algunos consejos para realizar con éxito el trabajo de investigación:

##### **1. Analiza y controla el tiempo de que dispones para consultar documentos**

- Si debes entregar el trabajo en quince días no tienes tiempo suficiente para leer y seleccionar información en las monografías; puedes utilizar obras temáticas de divulgación, pensadas específicamente para presentar lo más esencial de un tema en pocas páginas.
- Si debes entregar el trabajo en una semana mejor que utilices otras fuentes más inmediatas como un enciclopedia o un dossier de prensa. También puedes recurrir a Internet, pero recuerda que debes ser muy prudente con la veracidad de las informaciones que vas a encontrar y que la mayoría de páginas están en inglés.

##### **2. Adapta la investigación al tipo de trabajo a realizar**

- Para una exposición oral de diez minutos necesitas menos información que para un trabajo de curso de 40 páginas. De todos modos, es necesario saber algo más de lo que se va a exponer, por si surgen preguntas inoportunas. Recopila los datos que amplíen las informaciones y tenlos a mano.
- Utilizarás un tipo u otro de obra según el enfoque que debas dar al trabajo: no es lo mismo aportar datos o hechos que recoger opiniones o valoraciones sobre los mismos. En el primer caso, deberás recurrir a las obras de referencia o de consulta; en el segundo, deberás consultar monografías. De todas maneras, algunas monografías incorporan apartados de resumen o relaciones de datos que también pueden serte de utilidad.

##### **3. Piensa que no todos los documentos pueden ser consultados al instante**

Es importante que utilices las fuentes de información que encuentres en las bibliotecas más cercanas: la biblioteca del centro y la biblioteca pública. Sólo en casos justificados puedes solicitar que éstas te faciliten documentos de otros centros. Ten en cuenta, también, que algunos centros de información como las hemerotecas, los archivos o las bibliotecas especializadas pueden tener el acceso restringido a los investigadores o a los estudiantes universitarios.

##### **4. Toma notas de los documentos consultados**

En el proceso de buscar y consultar la documentación, es imprescindible que tomes notas y que conserves las informaciones que necesitarás para la redacción definitiva del trabajo.

### 3.- EXPRESIÓN ORAL

En este apartado trataremos de dar una serie de pautas y de consejos para desarrollar las habilidades y competencias necesarias para realizar una buena exposición oral de un trabajo o de un examen.

#### PAUTAS:

- Realizar una buena labor de investigación.
- Estructurar el trabajo en tres partes: Introducción, Desarrollo, Conclusión.
- Utilizar diversas herramientas durante la exposición: ordenador, pizarra, murales, etc.
- Preparar la exposición: elaborar un guión. Puede servirte el guión de tu trabajo, con algunas anotaciones sobre detalles que no debes olvidar.

#### CONSEJOS:

- Controla los TICS: No tartamudear. No decir muletillas o frases hechas. No tocarse reiteradamente el pelo o retorcerse las manos. No reírse en medio de la explicación.
- Gesticulación: No estar demasiado serio/a ni demasiado sonriente. . Mueve las manos para apoyar tu exposición oral: señala, apunta, compara. Los gestos refuerzan lo que cuentas. Controlar “El baile de san Vito”. Estate quieto. Planta bien los pies en el suelo y cuenta lo que tengas que contar.
- Locución:
  - No te alargues demasiado.
  - Habla como sueles hacerlo normalmente.
  - No utilices expresiones raras o complicadas, porque no te entenderán.
  - Busca la manera más sencilla de decir las cosas.
  - Ensaya en voz alta. Habla frente a un espejo, o pide a algún amigo o familiar que haga de público. Si no sabe nada del tema y al final ha aprendido cosas, es una muy buena señal.
  - También puedes grabar tus ensayos en una grabadora o en el ordenador.
  - Habla despacio: una manera de aparentar que uno no está nervioso es pensar: “Voy a hablar despacio”.
  - Cuando uno tiene algo que decir, parece que cuanto antes lo diga, antes termina, y eso es cierto, pero la idea es decirlo bien y si se expresa con calma, llegará un momento en que usted mismo notará esa calma.
  - Vocalizar: respira profundamente y deja que el aire al salir te vaya marcando el ritmo de la pronunciación. Y no te comas trozos de las palabras: pronuncia cada sonido individual. No leer: habla, cuenta, pero no leas.

- **Interacción:** Es muy importante que mires al público, y no siempre al mismo sitio. Debes hablar para todas las personas de la sala. Mirarles a los ojos, dará sensación de seguridad.

La valoración de la expresión oral puede ser anotada en las distintas hojas de registro que aparecen en el **Anexo 8**, según se trate de una exposición en francés, en inglés o en español.

## 6) TEMPORALIZACIÓN

- El seguimiento del nivel de lectura se llevará a cabo en tres tiempos:
  - Primer tiempo: diagnóstico en la evaluación inicial.
  - Segundo tiempo: seguimiento a lo largo del curso.
  - Tercer tiempo: resultado final en junio.
- El seguimiento de la escritura será continua, a lo largo de toda la etapa.
- El seguimiento de las exposiciones orales vendrá determinado por cada Departamento y, dentro de este, por el distinto profesorado.

## 7) EVALUACIÓN

- Del nivel de lectura del alumnado.

Se realizará en tres fases:

- 1.- En la evaluación inicial: momento de exploración.
- 2.- Durante las evaluaciones 1ª y 2ª: momento de concreción.
- 3.- En la evaluación ordinaria de junio: momento de valoración final.

- De la escritura: cada profesor/a, en sus respectivas clases, anotará la evolución del alumnado.
- De la expresión oral: cada profesor/a, en sus respectivas clases, anotará la evolución del alumnado.
- Del propio proyecto: es revisable anualmente con el Proyecto de Centro, a través de la auto evaluación de junio que coordina el DFEIE.

## 8) ANEXOS

1. Valoración del cuaderno.
2. Reglas de puntuación.
3. Normas de presentación de trabajos.
4. Hoja de valoración del nivel de lectura.
5. Batería de preguntas.
6. Cuerpo de lecturas.
7. Ficha de lectura.
8. Hoja de valoración de la expresión oral.

ANEXO 5. Programa formativo de Apoyo a las Bibliotecas Escolares.

DETALLE DE LA CONVOCATORIA DE ACTIVIDAD FORMATIVA

Ref. Doc.: DelConAct

Cód. Centro: 29200014

Datos de la actividad			
Título de la actividad: Programa de Apoyo a las Bibliotecas Escolares. Curso 1			
Código de la actividad: 1399CM035		Fecha de realización: 13/12/2013 - 30/05/2014	
Duración: 50 horas: 0 Presenciales y 50 No presenciales			
Categoría: Otras modalidades		Modalidad: Curso a Distancia	
Lugar de realización:		Nº de plazas: 265	
Dirigido a: Intermivelar			
Descriptor: Competencia en comunicación lingüística		Tipo de descriptor: Competencias básicas	
Contenido			
Módulo A: La biblioteca escolar en el plan de centro. Contenidos y ámbitos de actuación. Módulo B: Programas y acciones para el fomento de la lectura y la competencia informativa. Módulo C: Aspectos técnicos y organizativos. Módulo D: Automatización de la colección. Abies 2.0.			
Descripción			
Se trata de acometer todas las fases para la organización y el funcionamiento de la biblioteca y afrontar las tareas básicas.			
Objetivos			
<b>Principales objetivos:</b> -Conocer el marco de actuación y los ámbitos específicos de trabajo de la biblioteca escolar. -Conocer el marco normativo regulador de las bibliotecas escolares de los centros educativos andaluces. -Reconocer la capacidad de la BECREA para articular programas de fomento de la lectura y competencia informativa. -Adquirir competencias en clasificación e indización de la colección. -Adquirir competencias en la utilización de la aplicación informática ABIES.			
Observaciones			
Criterios de baremación			
Descripción		Peso	
Sesiones			
Fecha	Hora de inicio	Hora de fin	Lugar de realización
Personal agregado			

**JUNTA DE ANDALUCÍA**

**CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN**  
**CEP Málaga**

Ref.Doc.: DelConAct

Nombre	Participa como
BONILLA TOYOS, CLAUDIO	Tutor/a
LUQUE JAIME, JOSÉ MANUEL	Tutor/a
MORENO RODRÍGUEZ, ANA BELÉN	Tutor/a
PÉREZ FERNÁNDEZ, FERNANDO	Tutor/a
SÁNCHEZ CEBRERO, RICARDO	Tutor/a
ZAPATA IBÁÑEZ, MARÍA ISABEL	Tutor/a

Cód.Centro: 29200014

Ponencias/Conferencias				
Fecha	Ponencia/Conferencia	Inicio	Fin	Ponente/Conferenciante

Asesores	
Nombre Asesor	
Díaz Martín, Francisco Javier	
Gallego García, María del Mar	
Sanz Toro, María José	



JUNTA DE ANDALUCÍA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

CEP Málaga

## DETALLE DE LA CONVOCATORIA DE ACTIVIDAD FORMATIVA

Ref.Doc.: DelConAct

Cód.Centro: 29200014

Datos de la actividad			
Título de la actividad: Programa de Apoyo a las Bibliotecas Escolares. Curso 2			
Código de la actividad: 1399CM036	Fecha de realización: 09/01/2014 - 30/05/2014		
Duración: 50 horas: 0 Presenciales y 50 No presenciales			
Categoría: Otras modalidades	Modalidad: Curso a Distancia		
Lugar de realización:	Nº de plazas: 146		
Dirigido a: Intermivelar			
Descriptor: Competencia en comunicación lingüística	Tipo de descriptor: Competencias básicas		
Contenido			
<p>Módulo A: La biblioteca escolar en el plan de centro. Cometidos y ámbitos de actuación.</p> <p>Módulo B: Contribución de la BECREA al fomento de la lectura.</p> <p>Módulo C: Programa formativo para el conocimiento de la biblioteca y los recursos que ofrece.</p> <p>Módulo D: Formación en habilidades y estrategias para aprender a investigar e informarse.</p> <p>Módulo E: Proyectos documentales. Proyectos Aula Biblioteca.</p>			
Descripción			
Se pretende abordar de forma sistematizada el desarrollo de la competencia informativa en su proyecto educativo y en las programaciones didácticas.			
Objetivos			
<p><b>Principales objetivos:</b> -Conocer el marco de actuación y los ámbitos específicos de trabajo de la biblioteca escolar.</p> <p>-Conocer el marco normativo regulador de las bibliotecas escolares de los centros educativos andaluces.</p> <p>-Desarrollar competencias en la elaboración, articulación y evaluación de programas de intervención desde la biblioteca escolar.</p> <p>-Reconocer la contribución de BECREA al desarrollo del fomento de la lectura.</p> <p>-Desarrollar competencias en el diseño y coordinación del plan de trabajo de la biblioteca escolar.</p> <p>-Conocer las actuaciones y programas relacionados con la educación en información que la biblioteca escolar puede articular y apoyar para el desarrollo del proyecto educativo.</p>			
Observaciones			
Criterios de baremación			
Descripción	Peso		
Sesiones			
Fecha	Hora de inicio	Hora de fin	Lugar de realización



**JUNTA DE ANDALUCÍA**

**CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN**  
**CEP Málaga**

Ref.Doc.: DetConAct

Personal agregado	
Nombre	Participa como
BENÍTEZ ALONSO, ESTEFANÍA	Tutor/a
CID PROLONGO, ANA MARÍA	Tutor/a
LARA ESCOZ, JOSÉ IGNACIO	Tutor/a

Ponencias/Conferencias				
Fecha	Ponencia/Conferencia	Inicio	Fin	Ponente/Conferenciante

Asesores	
Nombre Asesor	
Díaz Martín, Francisco Javier	
Gallego García, María del Mar	
Sanz Toro, María José	

Cód.Centro: 29200014



## JUNTA DE ANDALUCÍA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
CEP Málaga

## DETALLE DE LA CONVOCATORIA DE ACTIVIDAD FORMATIVA

Ref.Doc.: DelConAct

Cód.Centro: 29200014

Datos de la actividad	
Título de la actividad: Programa de Apoyo a las Bibliotecas Escolares. Curso 3	
Código de la actividad: 1399CM037	Fecha de realización: 09/01/2014 - 30/05/2014
Duración: 50 horas: 0 Presenciales y 50 No presenciales	
Categoría: Otras modalidades	Modalidad: Curso a Distancia
Lugar de realización:	Nº de plazas: 130
Dirigido a: Intermivelar	
Descriptor: Competencia en comunicación lingüística	Tipo de descriptor: Competencias básicas
Contenido	
<p>Módulo A: La biblioteca escolar en el plan de centro. Cometidos y ámbitos de actuación.</p> <p>Módulo B: Contribución de la BECREA al fomento de la lectura.</p> <p>Módulo C: Elaboración y mejora de un blog de biblioteca escolar.</p> <p>Módulo D: Aplicaciones y herramientas de la web social para BECREA.</p> <p>Módulo E: Selección de recursos para la creación de entornos informativos específicos.</p>	
Descripción	
<p>Su finalidad consiste en la generalización de herramientas para abordar la selección de recursos digitales informativos y de aprendizaje en diversos formatos y soportes con el fin de apoyar áreas, proyectos y programas del centro, y que faciliten la presencia de la biblioteca en todos los ámbitos escolares y su proyección a la comunidad educativa.</p>	
Objetivos	
<p><b>Principales objetivos:</b> -Conocer el marco de actuación y los ámbitos específicos de trabajo de la biblioteca escolar.</p> <p>-Conocer el marco normativo regulador de las bibliotecas escolares de los centros educativos andaluces.</p> <p>-Desarrollar competencias en el diseño y coordinación del plan de trabajo de la biblioteca escolar.</p> <p>-Reconocer la contribución de BECREA al desarrollo del fomento de la lectura.</p> <p>-Conocer las características de las herramientas idóneas para los servicios, acciones y programas de la BECREA.</p> <p>-Diseñar y elaborar un sitio en la red para la proyección de servicios, programas y actuaciones de la BECREA.</p> <p>-Adquirir competencias en el establecimiento de criterios de filtro, recopilación y selección de recursos de aprendizaje para la generación de entornos informativos.</p>	
Observaciones	
Criterios de baremación	
Descripción	Peso



**JUNTA DE ANDALUCÍA**

**CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN**  
CEP Málaga

Ref.Doc.: DetConAct

Sesiones			
Fecha	Hora de inicio	Hora de fin	Lugar de realización
Personal agregado			
Nombre		Participa como	
OLMOS OLMOS, DOLORES		Tutor/a	
OÑA GUIL, EVA MARÍA		Tutor/a	
PULIDO VILLAR, ANDRÉS		Tutor/a	

Cód.Centro: 29200014

Ponencias/Conferencias				
Fecha	Ponencia/Conferencia	Inicio	Fin	Ponente/Conferenciante
Asesores				
Nombre Asesor				
Díaz Martín, Francisco Javier				
Gallego García, María del Mar				
Sanz Toro, María José				



**JUNTA DE ANDALUCÍA**

**CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN**  
**CEP Málaga**

Los contenidos a trabajar en los cursos a distancia de Apoyo a la Biblioteca escolar son:

- Cometidos y ámbitos de actuación de la biblioteca escolar.
- La encomienda de la Administración: La biblioteca escolar en la norma y en la legislación nacional y andaluza.
- Reconocimiento de la biblioteca que tenemos y el uso que hacemos de ella.
- Plan de Trabajo de la BECREA. Aproximación a los componentes para diseñar el plan de trabajo de la biblioteca escolar.
- El fomento de la lectura desde la biblioteca escolar. Aspectos generales.
- La política documental/política de gestión de contenidos de la BECREA.
- Los programas generales de fomento de la lectura coordinados desde la BECREA.
- Lectura y TIC.
- Leer en pantalla. Nueva formas de lectura y escritura.
- Herramientas y dispositivos para la lectura digital.
- Intervenciones relacionadas con el conocimiento de la biblioteca y los recursos que ofrece.
- Intervenciones relacionadas con las competencias y actitudes para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, tratamiento de la información y competencia digital: fases y etapas para aprender a investigar y formarse.
- Fuentes de información especializadas por áreas: Filtración y redistribución de información. Utilización de materiales educativos en internet para el trabajo en el aula y en la biblioteca.



## ANEXO 6. Imágenes.

### 6.1. Actividades de clase

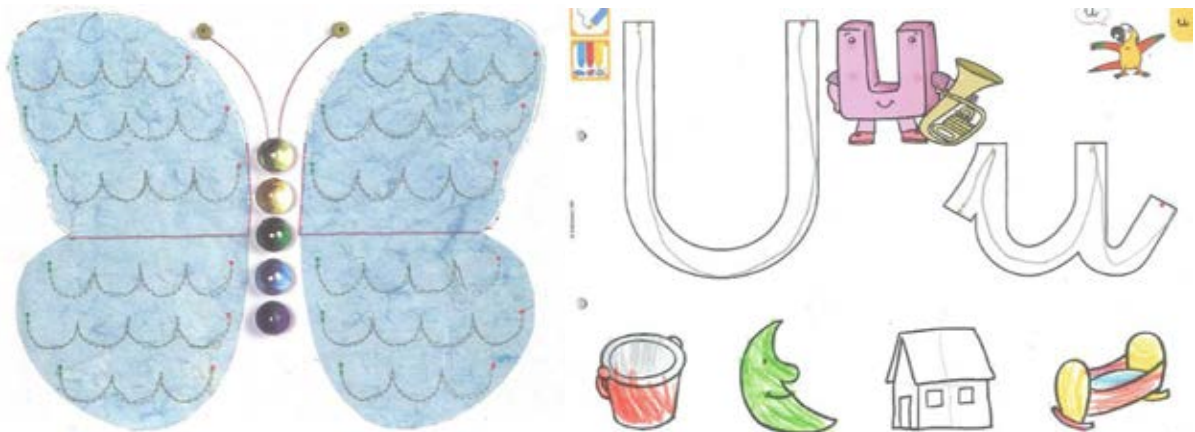
Ficha de cuantificadores (todos-algunos, muchos-pocos, tantos como, más que-menos que, igual que, el doble): *El doble con mariquitas* (Victoria: 3<sup>er</sup> Trim. de 4 años)



Ficha de desarrollo de la inteligencia emocional (Victoria: 1<sup>er</sup> Trim. de 4 años)

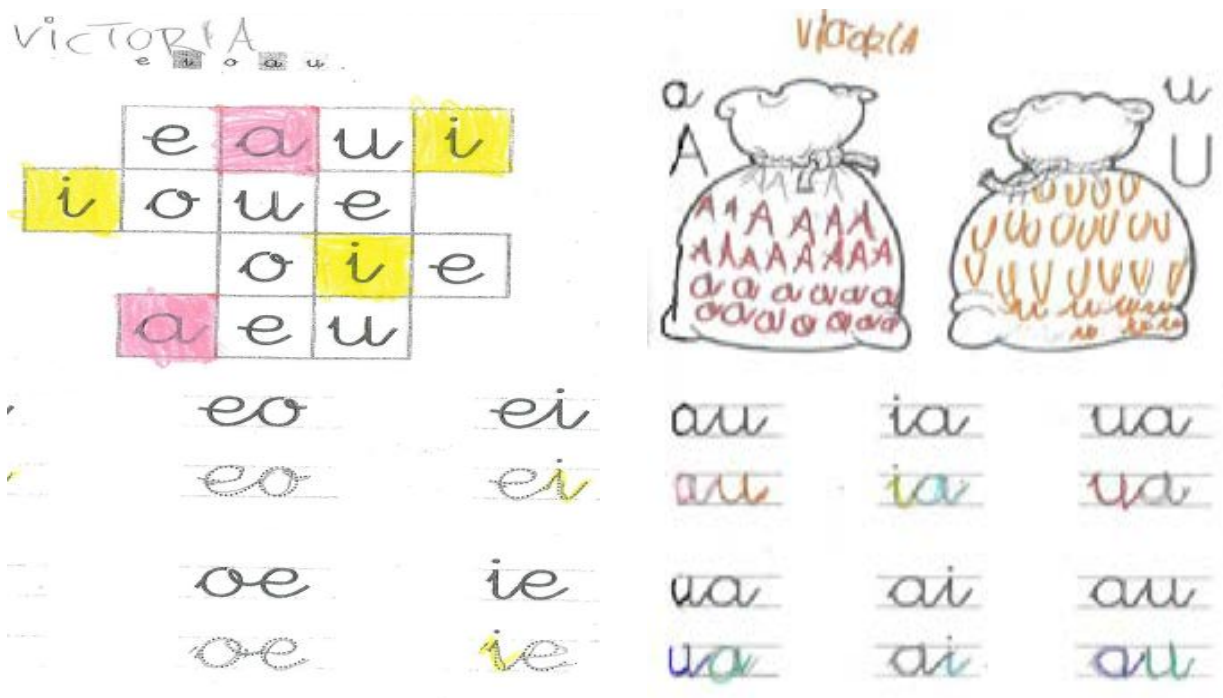


Ficha de refuerzo vocal /u/ y /a/, con uso de festones y trazos curvos (Victoria: 2º Trim. de 4 años).

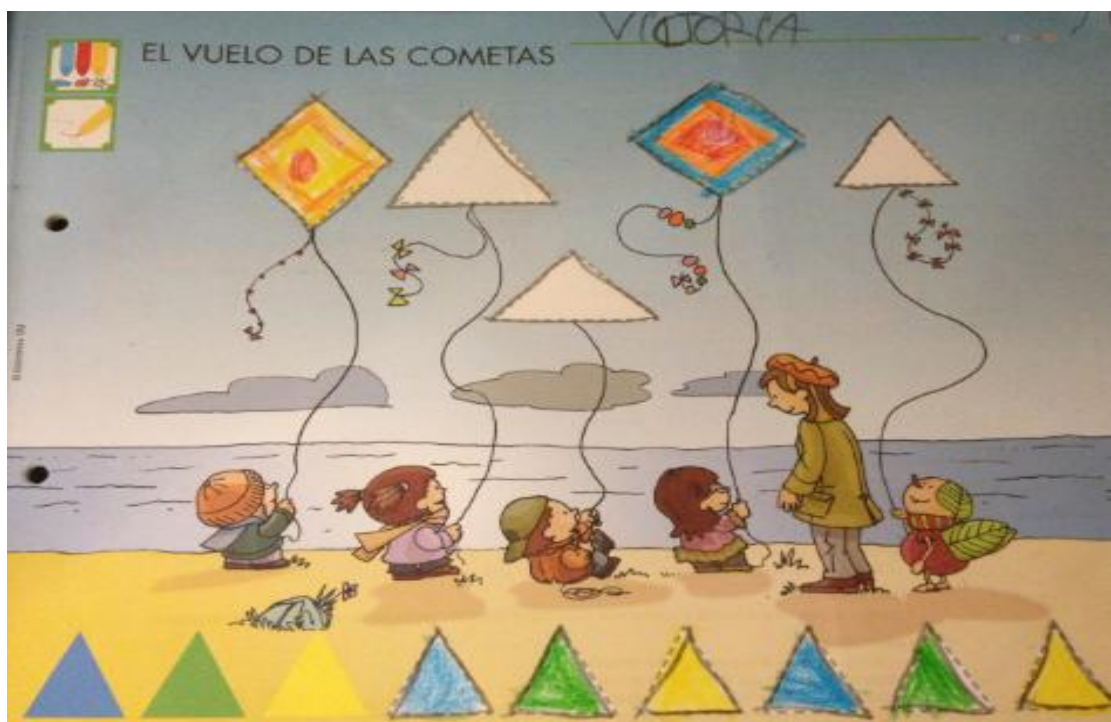




Ficha de repaso de vocales (Victoria 3<sup>er</sup> Trim. de 4 años)



Ficha de diferenciación entre rombo y triángulo (Victoria: 2<sup>o</sup> Trim. de 5 años)



Ejercicios letra /m/ (Victoria: 1<sup>er</sup> Trim. de 5 años)



Ejercicios letra /s/ (Victoria: 1<sup>er</sup> Trim. de 5 años)



Ejercicios letra /t/ (Victoria: 2º Trim. de 5 años)



Ejercicios letra /d/ (Victoria: 2º Trim. de 5 años)







Ejercicio letra /j/ (Victoria: 2º Trim. de 5 años)



Repaso /ll, b, v, z, c, r, rr, f/ (Victoria: 3<sup>er</sup> Trim. de 5 años)




Repaso de la letra /h/ (Victoria: 3<sup>er</sup> Trim. de 5 años)




helado piña. Toma de  
Toma helado de piña

huevos Dame habas. y  
Dame huevos y habas

La huela huesos. hiena los  
La hiena huela los huesos



Repaso de la letra /g/ (Victoria: 3<sup>er</sup> Trim. de 5 años)



a → ga  
o → go  
u → gu  
ue → que  
ui → qui

qu → e  
i

galleta  
guerrero  
gota  
gusano  
guitarra

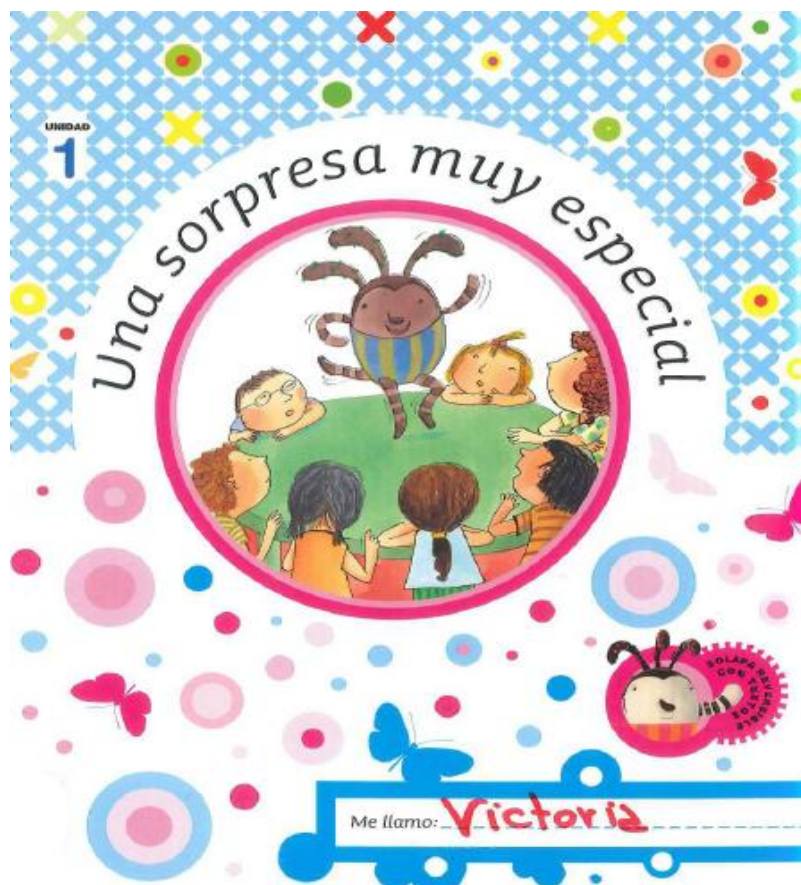
ga go gu  
que qui  
galleta  
gusano  
gota

ge gi je ji ge gi je  
ge gi je gi ge gi je



6.2. Cuentos de refuerzo de vocabulario y lectoescritura de números.

Cuentos de ampliación y refuerzo de vocabulario de Victoria para infantil de cuatro años.

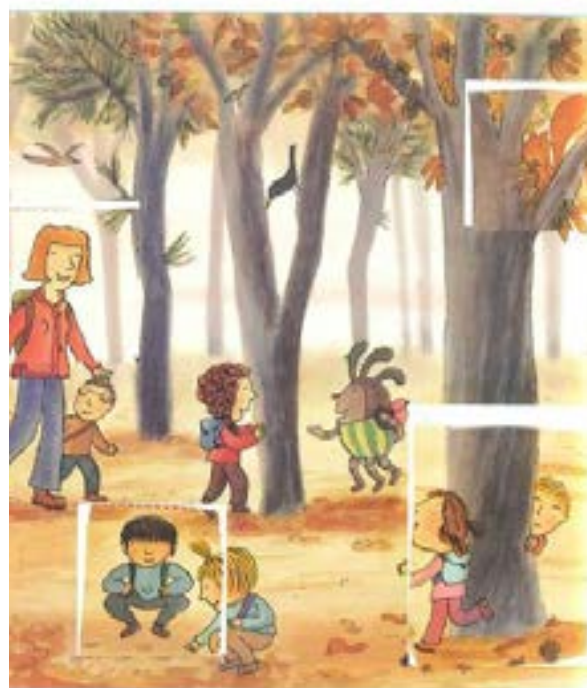




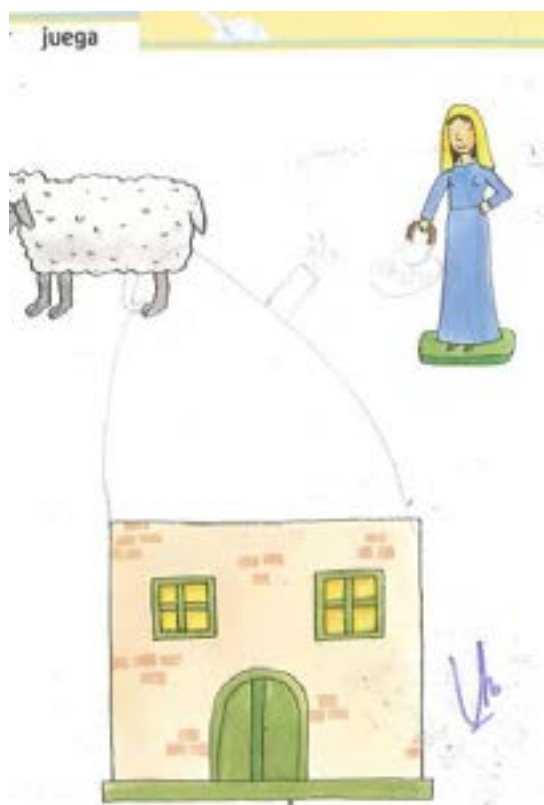
errores que aparecen en esta escena de otoño.

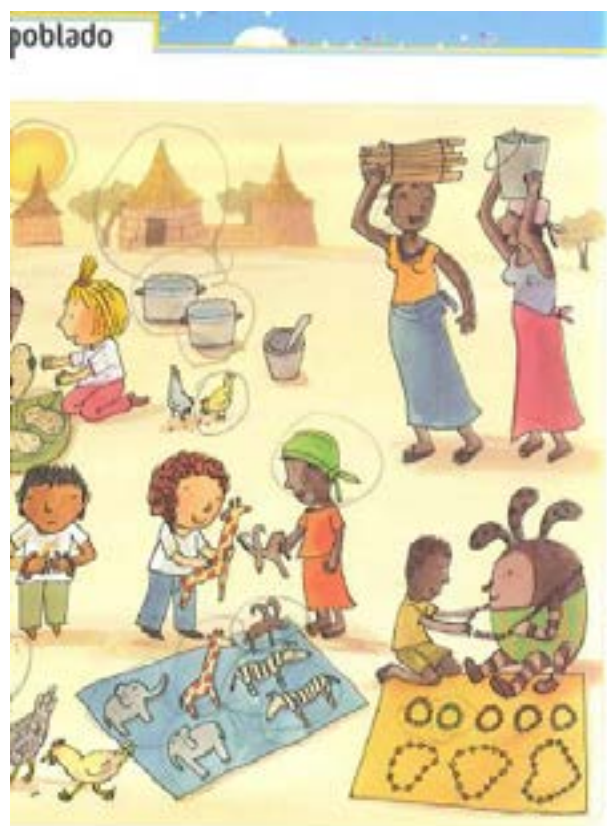
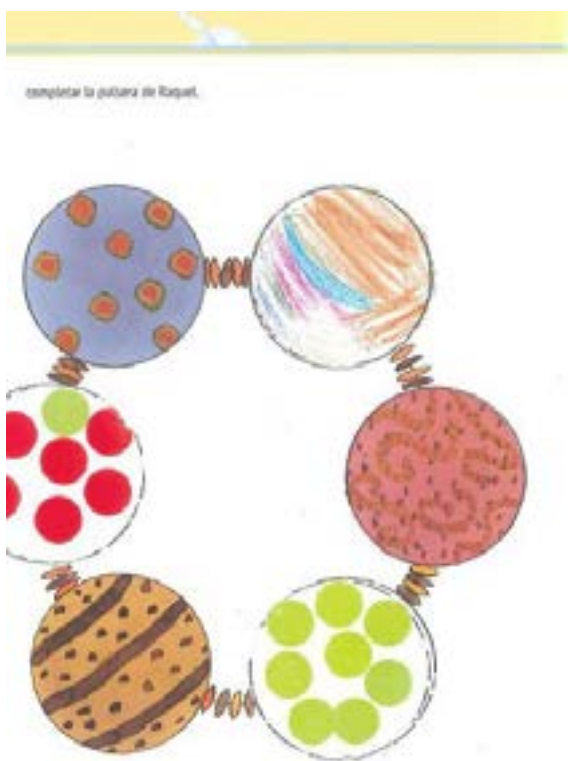


piezas en el lugar correspondiente para completar la escena.

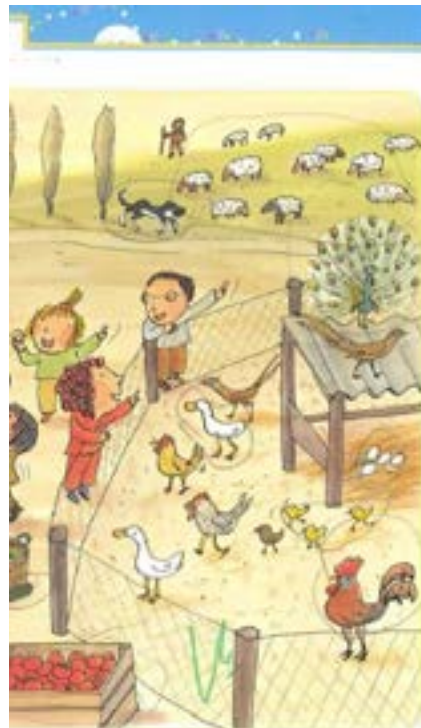
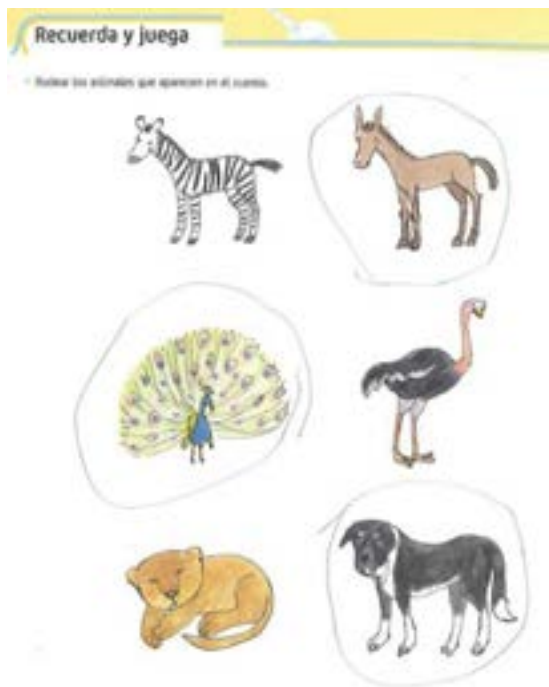












para real  
PAVO REAL

oveja  
OVEJA

fasán  
FAISÁN

huevo  
HUEVO

magdalena  
MAGDALENA

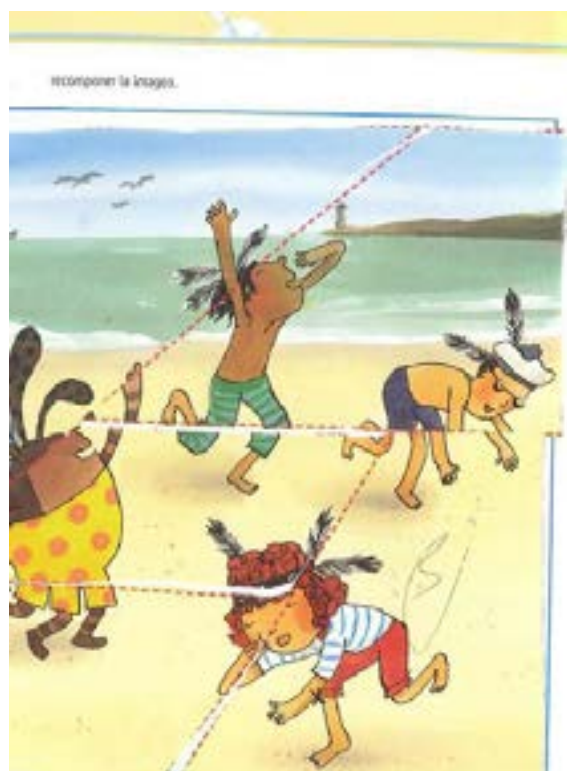




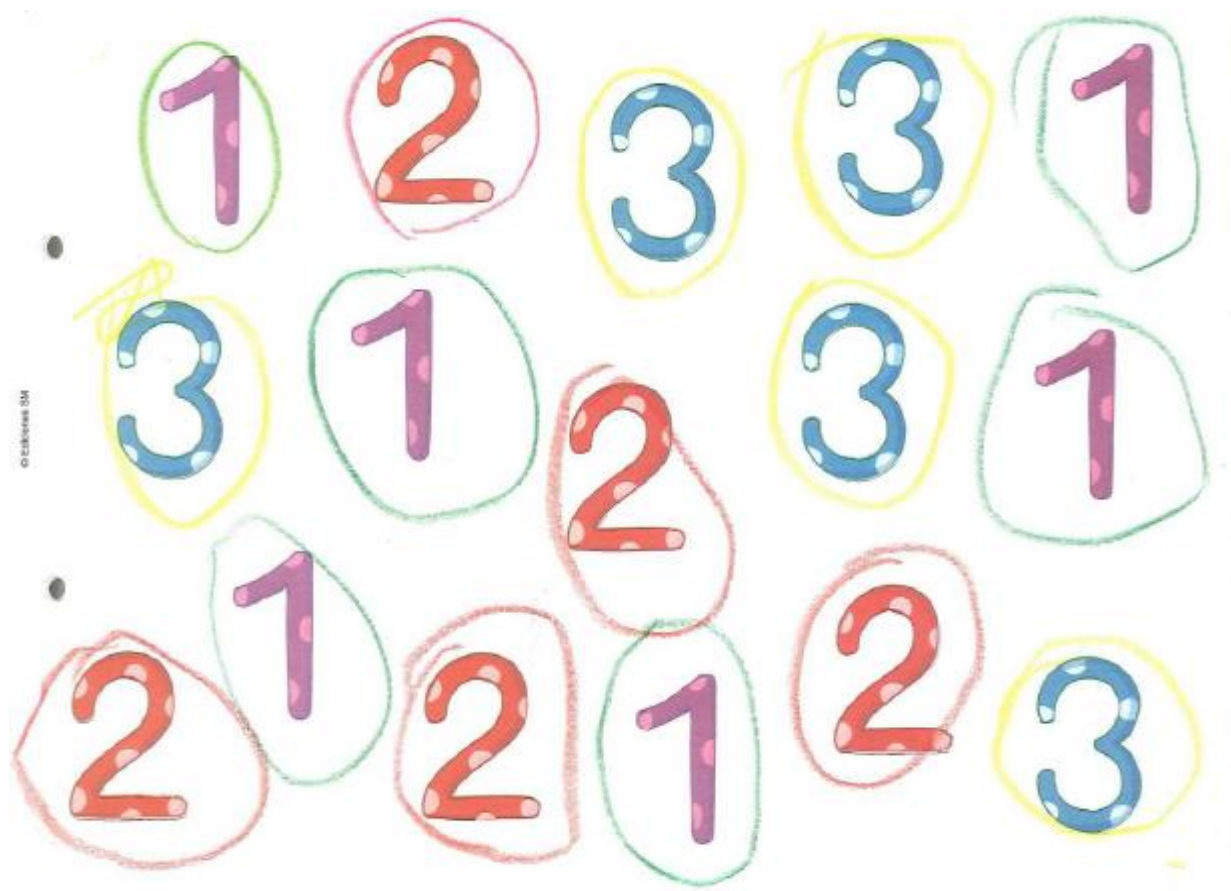
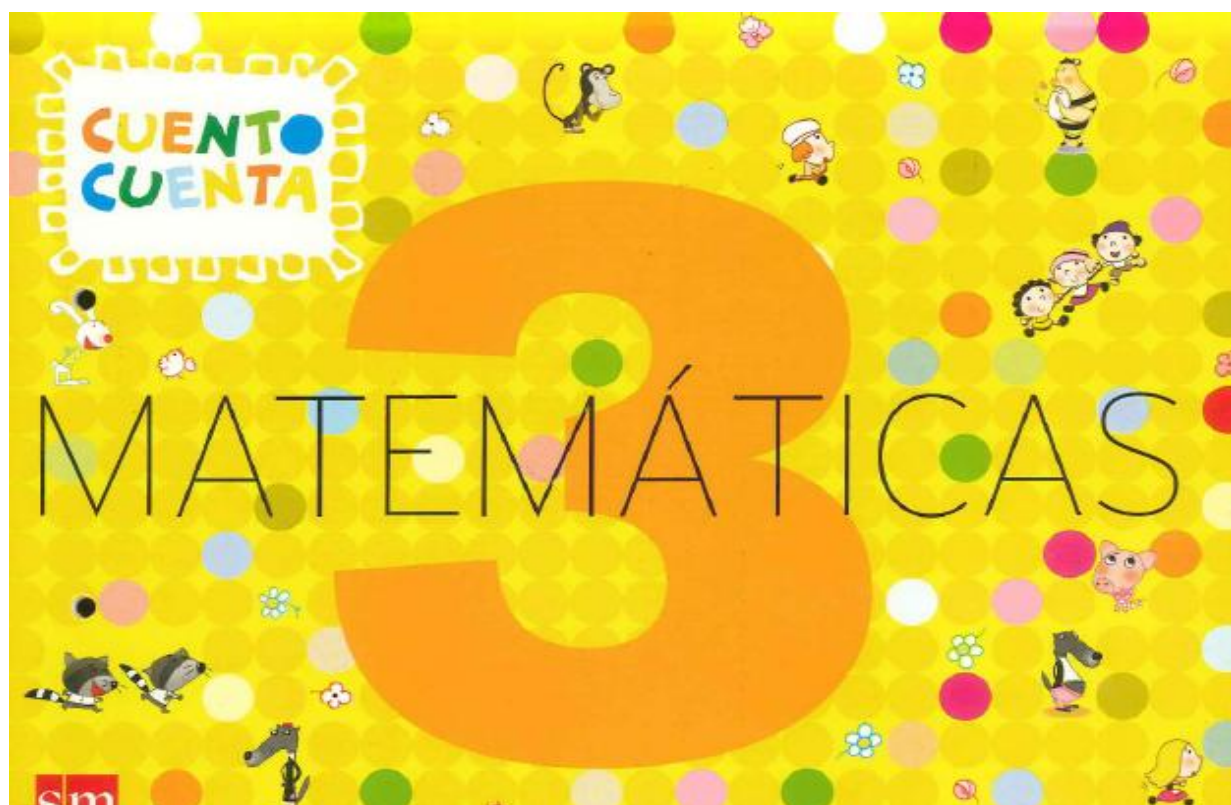




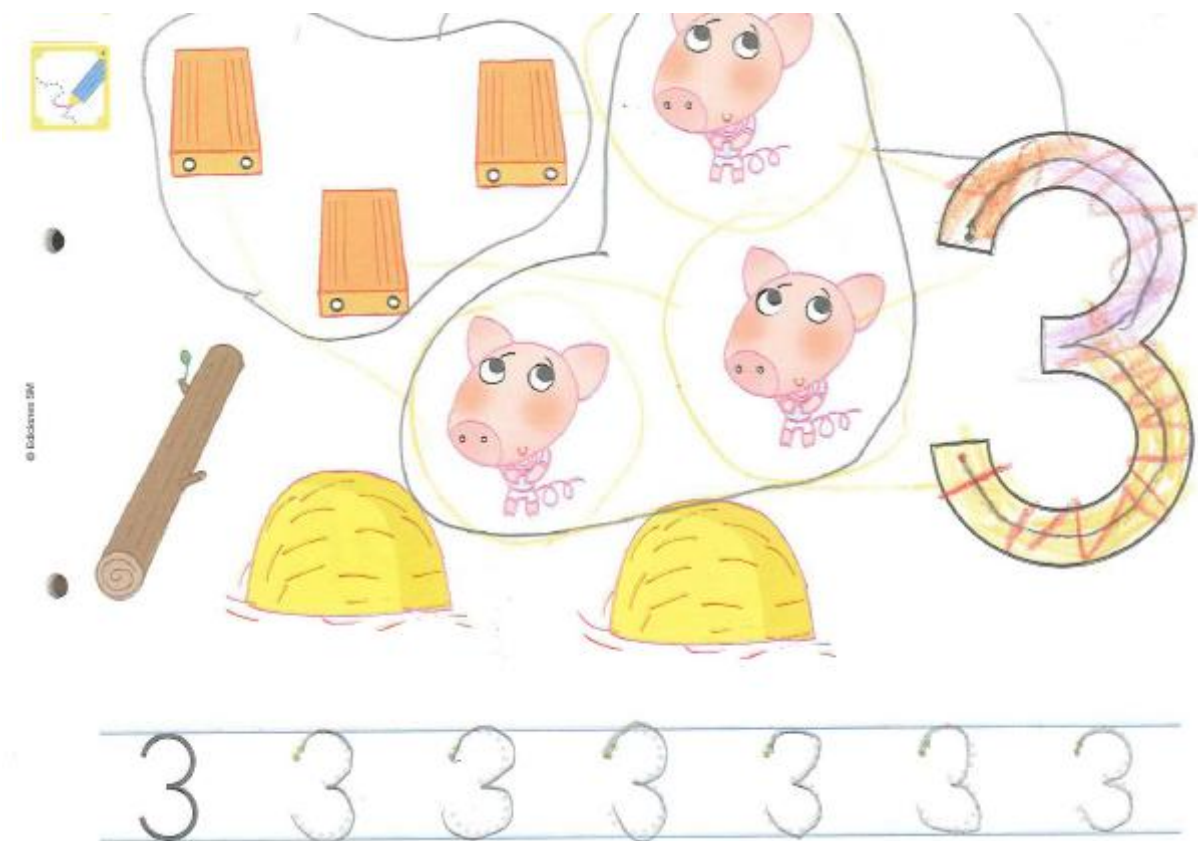
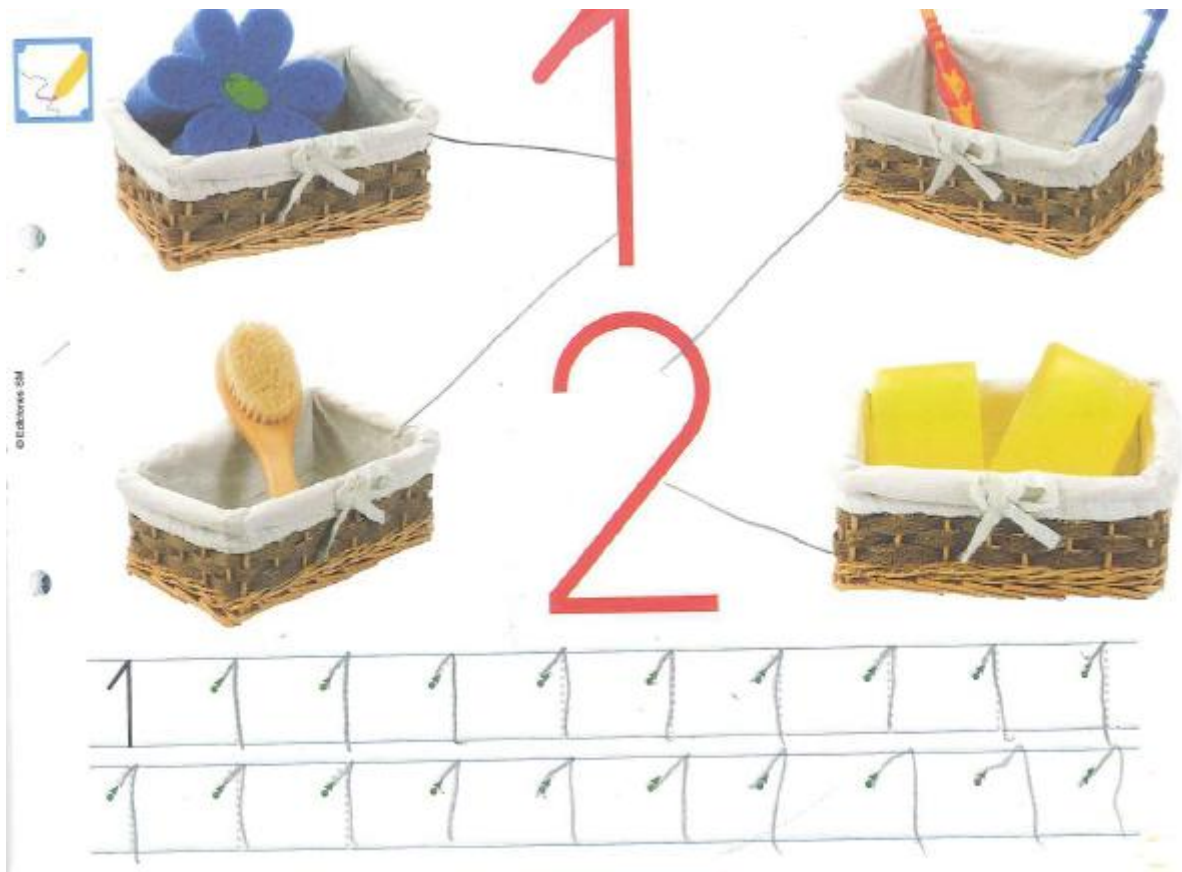


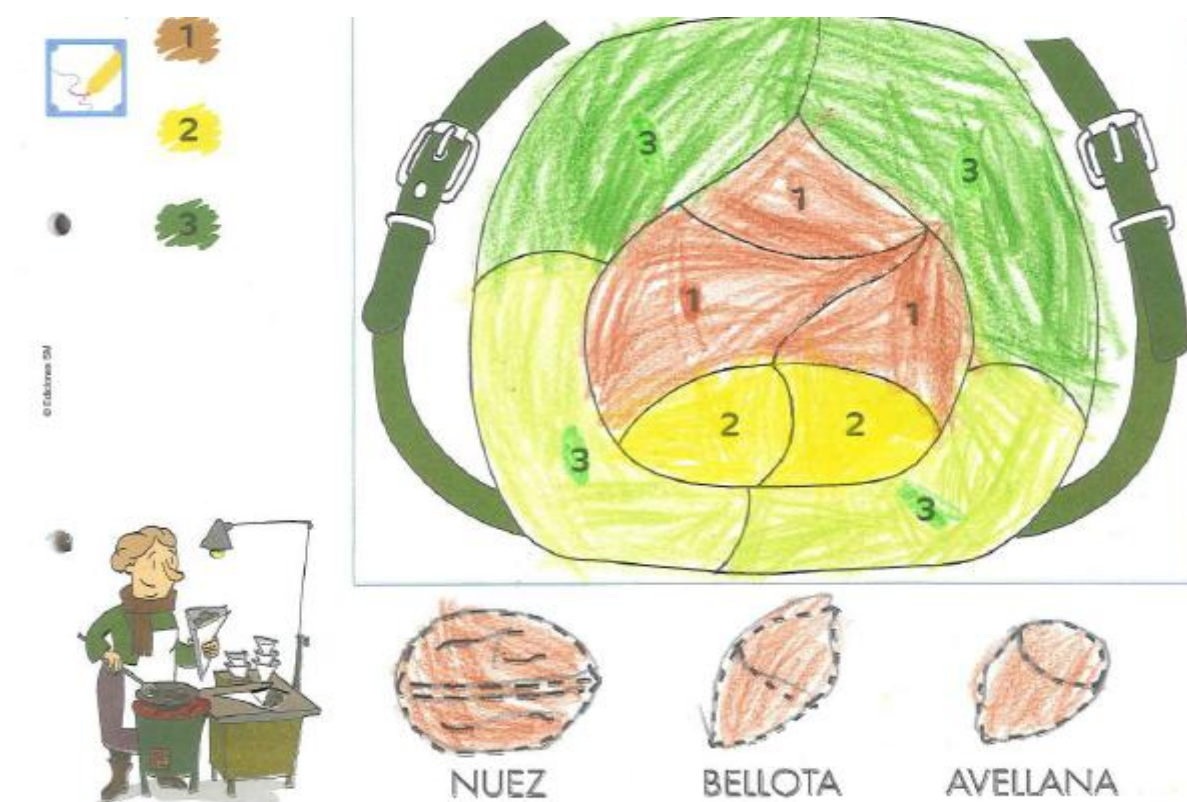
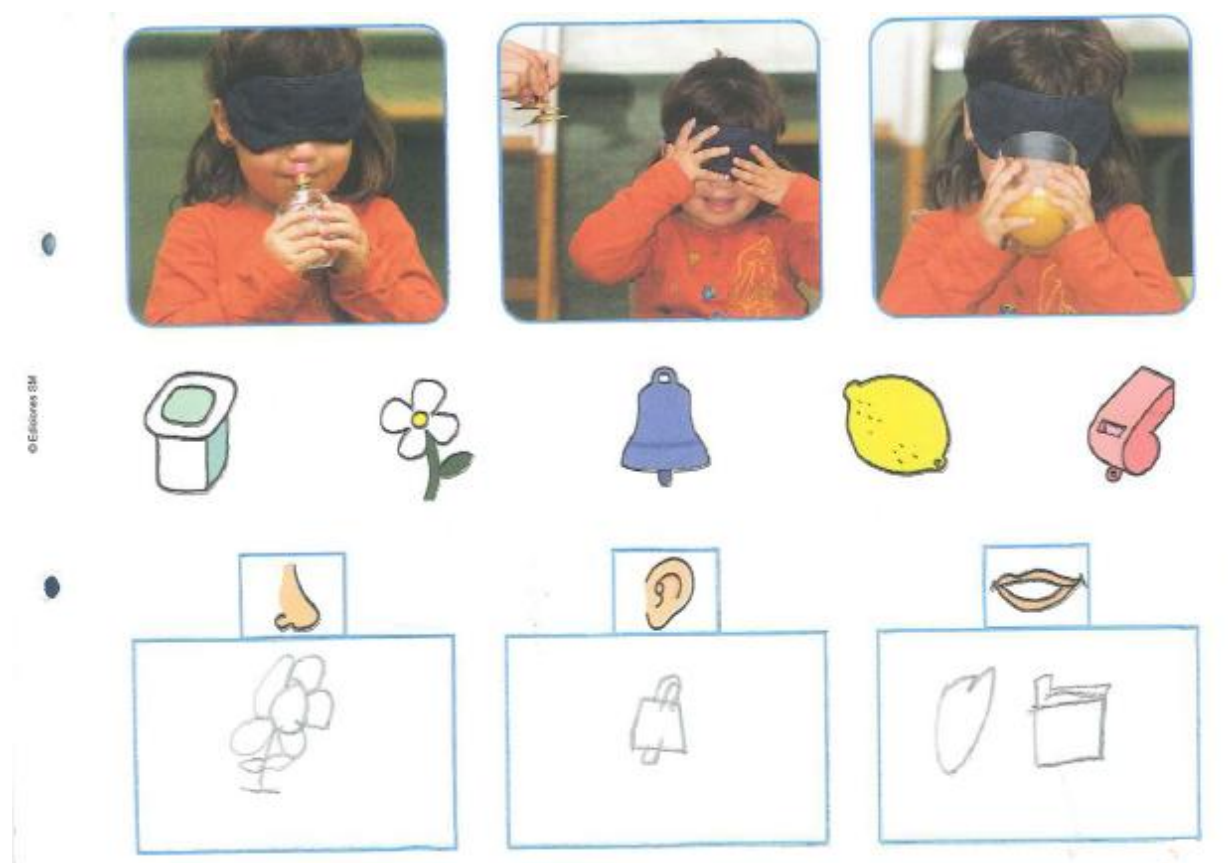


Lectoescritura basada en números para infantil de tres años de Victoria.



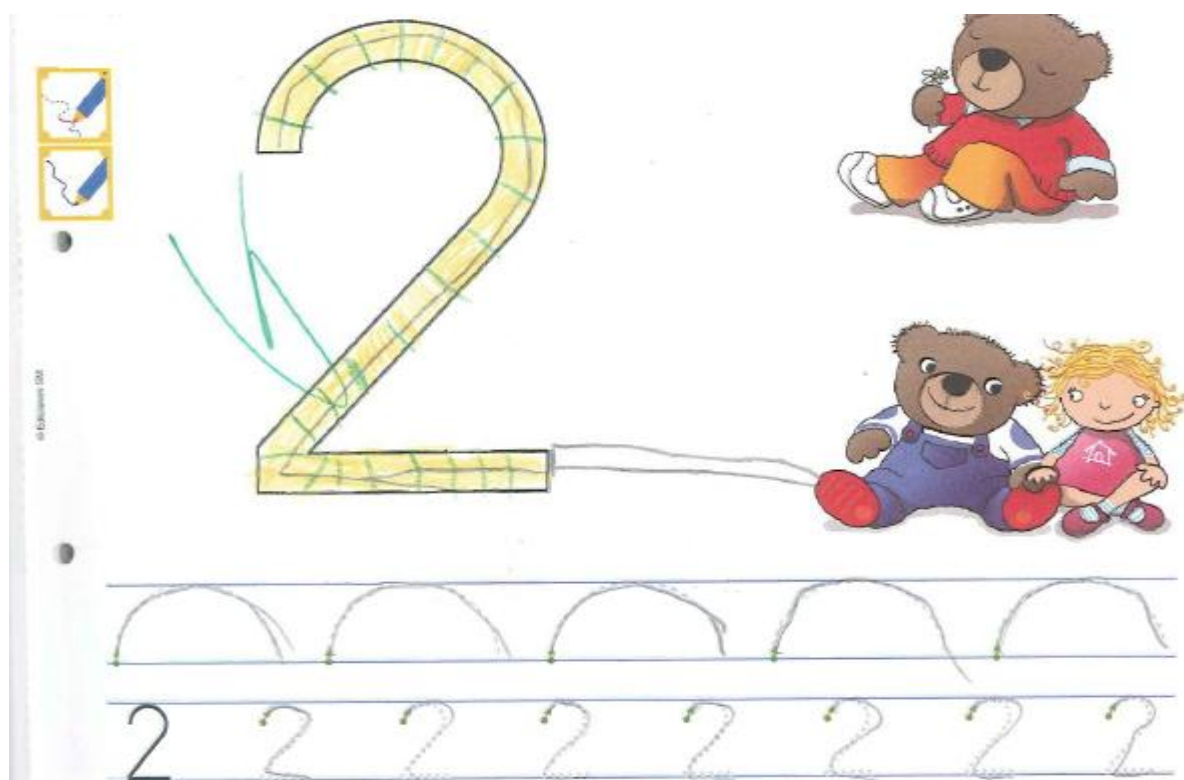


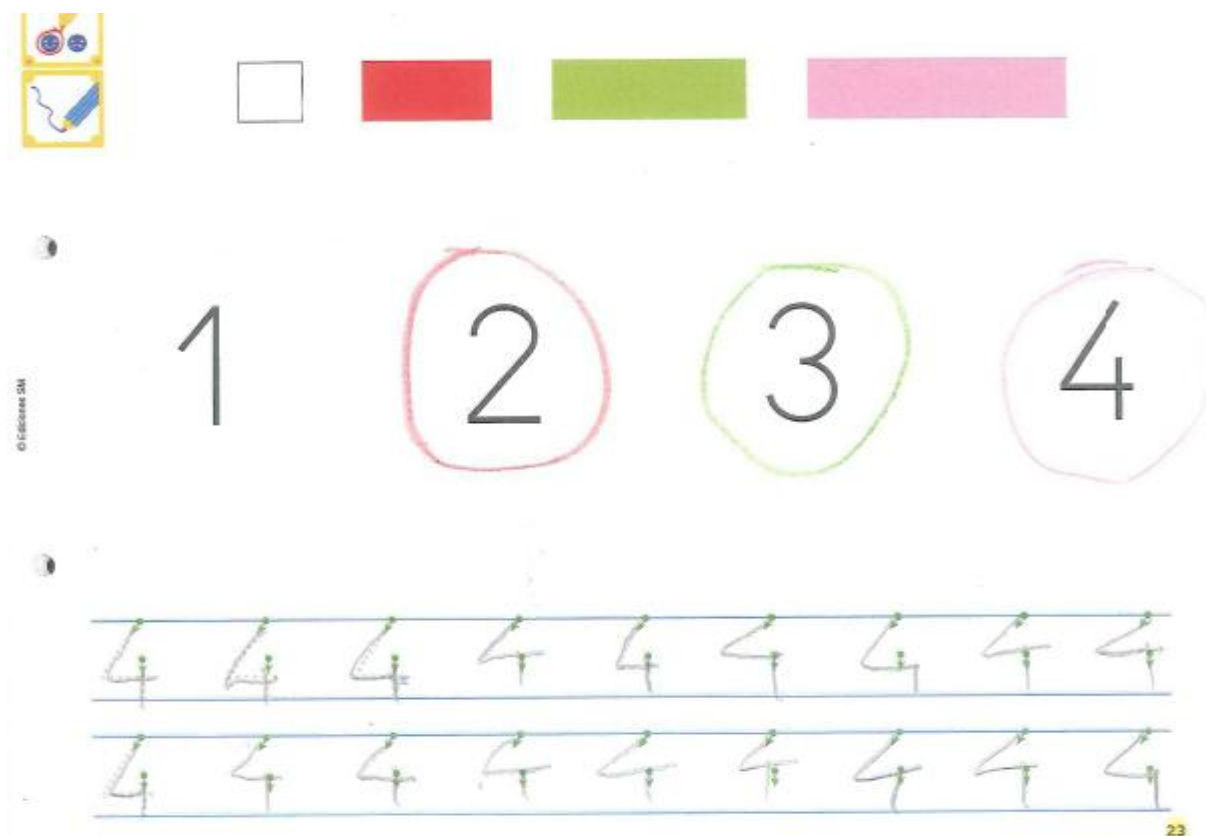
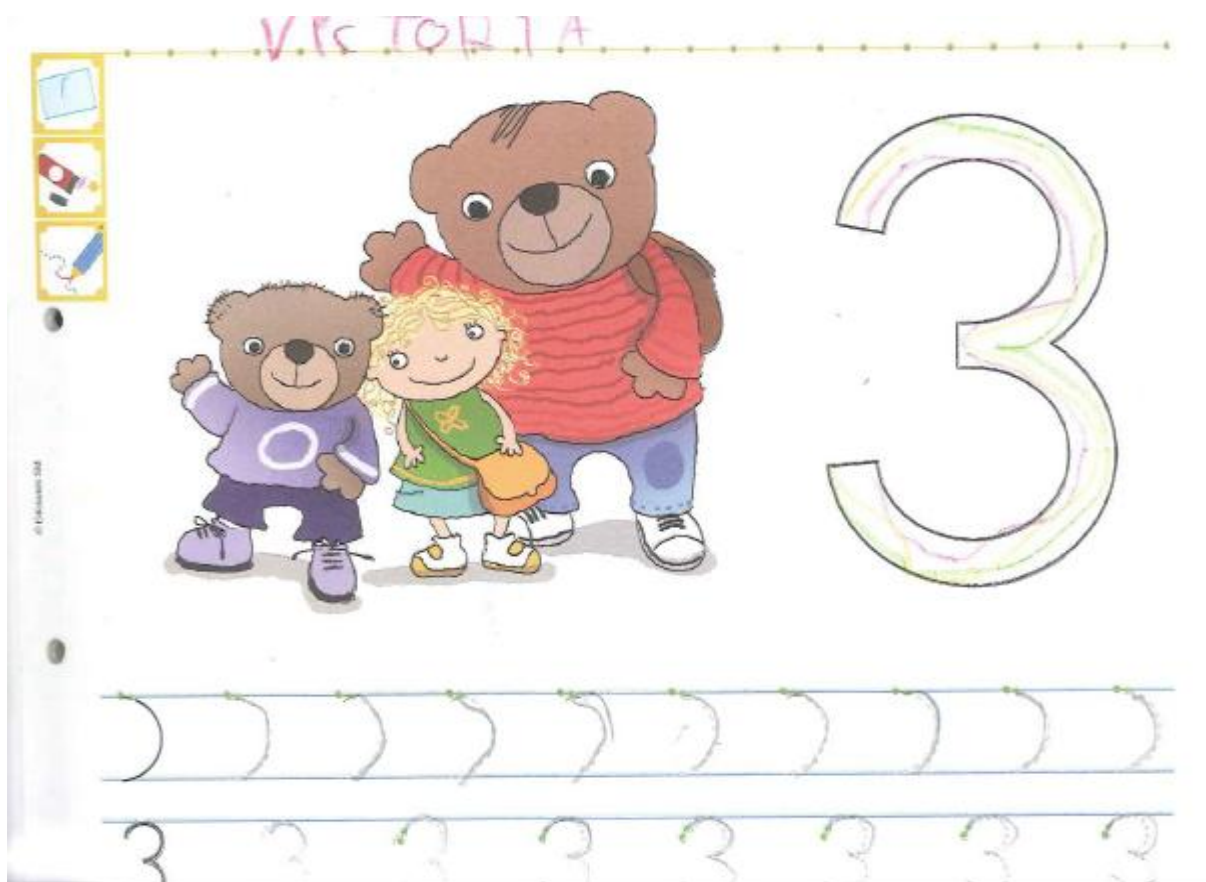






Lectoescritura basada en números para infantil de cuatro años de Victoria.







Cuentos de ampliación y refuerzo de vocabulario de Victoria para infantil de cinco años.

